



ENSEÑAR, CREAR E INVESTIGAR:

TERRITORIOS DEL MAESTRO DE ARTE

**Maestría Procesos
Formativos de la
Enseñanza de las Artes**

CÚPULAS

ENSEÑAR, CREAR E INVESTIGAR: TERRITORIOS DEL MAESTRO DE ARTE

MAESTRÍA PROCESOS FORMATIVOS DE LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES

(Selección de ensayos producidos en las
menciones de Artes Visuales, Música, Danza y Teatro)

Colectivo de autores

Dolores Flovia Rodríguez Cordero
Hortensia Peramo Cabrera
Abel Mora Marcelo
Roberto Félix Carbonell Moliner
Marieta Mesa Rojas
Mérida Alonso Betancourt
Anays Córdova Otero
Ana Rojas Estévez
Isabel Cristina López Hamze.
Luna Catalina Tinoco
Teresita de Jesús Menéndez Hernández
Elvira Marías Skourtis Vives
Santiago Barbosa Cañón
Nairin Rodríguez Duverger
Cynthia Fernández Palmero

Edición y corrección: Yadirra Herrera Estrada
Ilustración de cubierta: Omar Mauri Viña
Diseño y maquetación: Maydelín Torres Verdecia

Sobre la presente edición
© Ediciones Cúpulas, 2024
© Dolores Flovia Rodríguez Cordero, 2024

ISBN: 978-959-7206-60-6



Ediciones Cúpulas
ISA, Universidad de las Artes
120 e/ 9na. y 13, Cubanacán, Playa
La Habana, Cuba
CP: 11600
ecupulas@isa.cult.cu
www.edicionescupulas.cult.cu



Agradecimientos

Especialmente a los graduados de la Maestría Procesos Formativos de la Enseñanza de las Artes, cuyos Ensayos son compilados en este libro; así como a sus respectivos tutores Doctores en Ciencias, Ramón Cabrera Salort, Carlos Antonio Lloga Domínguez, Aldo López Galarraga, Bárbara Balbuena Gutiérrez, Hortensia Peramo Cabrera, Alina Ponsoda Alonso, Norah Hamze Guilart, María Guadalupe Valladares González y la que suscribe estas líneas, Dolores Flovia Rodríguez Cordero por los resultados investigativos alcanzados con sus tutorados, visibilizados a través de este libro con el que iniciamos un ciclo de publicaciones de las investigaciones realizadas durante nuestro programa de postgrado.

Índice

Introducción	7
Dra.C. Dolores Flovia Rodríguez Cordero	
Procesos formativos en arte. Conceptos y reflexiones.	10
Dra. C. Hortensia Peramo Cabrera	
ARTES VISUALES	
Didáctica de las Artes Visuales: breve ensayo de ideas en torno al Arte y la Educación.	35
MS.c Abel Mora Marcelo	
El juego con imágenes en las Artes Visuales a través de la concepción de la educadora María del Carmen Rumbaut Lindemeyer.	48
MS.c Roberto Félix Carbonell Moliner	
DANZA	
El Método de Eduardo Rivero para la construcción de la presencia escénica en los bailarines.	63
MS.c Marieta Mesa Rojas	
El desentrenamiento en el retiro del bailarín de Ballet.	81
MS.c Mérida Alonso Betancourt	
Los bailes de Salón Cubanos. Fundamentos para su enseñanza a los jóvenes artistas aficionados.	99
MS.c Anays Córdova Otero	
TEATRO	
La enseñanza-aprendizaje en la automatización de la técnica respiratoria costo-diafragmática del estudiante de Actuación.	122
MS.c Ana Rojas Estévez	
La integración en la Facultad de Arte Teatral, una necesidad apremiante.	145
MS.c Isabel Cristina López Hamze	

MÚSICA

[Taller de desarrollo de la capacidad expresiva para estudiantes de música. Perspectivas y estrategias.](#) 162

MS.c Luna Catalina Tinoco

[Modos de actuación docente & expectativas de aprendizaje en estudiantes instrumentistas de nivel elemental.](#) 172

MS.c Teresita de Jesús Menéndez Hernández

[La Práctica de Conjunto de Guitarras, reflexiones sobre su metodología de enseñanza.](#) 189

MS.c Elvira Marías Skourtis Vives

[Enseñanza-aprendizaje de la música contemporánea en la actualidad.](#) 210

MS.c Santiago Barbosa Cañón

[Profesionalismo y pasión: los modos de actuación profesional de la maestra Dinorah Valdés Pérez.](#) 221

MS.c Nairin Rodríguez Duverger

[José Antonio Méndez Valencia, contribución a la enseñanza-aprendizaje del canto y la dirección coral.](#) 240

MS.c Cynthia Fernández Palmero

Introducción

El presente libro *Enseñar, crear e investigar: territorios del maestro de arte* contiene, en forma de ensayo, los resultados investigativos derivados de la Maestría Procesos Formativos de la Enseñanza de las Artes de un grupo de graduados en las menciones de música, danza, artes visuales y teatro de la segunda y tercera edición del referido programa de postgrado de la Universidad de las Artes, ISA.

Sus autores en mayoría son profesores del subsistema de enseñanza artística en sus diferentes niveles académicos en las manifestaciones antes referidas, así como especialistas de campos afines que dirigen procesos formativos con sus estudiantes. En arte esto implica un vínculo muy estrecho entre formación, creación e investigación y es lo que promueve el programa de Maestría desde su concepción curricular y las relaciones que se establecen entre los diferentes módulos: obligatorio, de la especialidad, electivos y el de actividades asociadas a la investigación.

El primer capítulo contiene la conferencia “Los procesos formativos en arte” impartida por la Dr C. Hortensia Peramo Cabrera, Profesora Titular Consultante en el postgrado Teorías y teóricos de la enseñanza artística que forma parte del módulo obligatorio de la Maestría y que ofrece los fundamentos esenciales para la comprensión de la naturaleza y contenidos de la formación artística.

A continuación se presentan los ensayos elaborados por trece de nuestros graduados los que se corresponden con las líneas de investigación del Programa de Maestría relacionadas con la práctica artística- pedagógica, los enfoques contemporáneos de la enseñanza artística, así como la preservación de la memoria histórica.

En tal sentido se incluyen en este libro representando a la mención Artes Visuales, los ensayos de los MSc Abel Mora Marcelo y Roberto Félix Carbonell Moliner, titulados respectivamente: “Didáctica de las Artes Visuales: breve ensayo de ideas en torno al Arte y la Educación” que centra su atención en las experiencias del autor en la aplicación del programa de esta asignatura correspondiente al nivel superior en la Facultad de Artes Visuales; y del segundo autor el referido a la práctica de una importante especialista de Educación Plástica, titulado: “El juego con imágenes en las Artes Visuales a través de la concepción de la educadora María del Carmen Rumbaut Lindemeyer”.

La mención Danza está representada por tres ensayos: el primero de la autoría de la MSc. Marieta Mesa Rojas, titulado: “El Método de Eduardo Rivero para la construcción de la presencia escénica en los bailarines”, el segundo de la MSc. Mérida Alonso Betancourt, titulado: “El desentrenamiento en el retiro del bailarín de Ballet”, temas relacionados con la enseñanza especializada de la Danza y el tercero de la MSc. Anays Córdova Otero, titulado: “Los bailes de Salón Cubanos. Fundamentos para su enseñanza a los jóvenes artistas aficionados” relacionado con la educación danzaria de ese sector.

De la mención Teatro se incluyen: “La enseñanza-aprendizaje en la automatización de la técnica respiratoria costo-diafragmática del estudiante de Actuación” de la MSc Ana Lisbet Rojas Estévez y “La integración en la Facultad de Arte Teatral, una necesidad apremiante” de Isabel Cristina López Hamze. El primero de estos ensayos muestra el resultado de la práctica artístico-pedagógica de su autora en la Escuela Nacional de Teatro y en la Facultad de Arte Teatral de la Universidad de las Artes y el otro realiza una propuesta de integración disciplinar en el currículo de las especialidades que se estudian en la Facultad de Arte Teatral en este último centro de la Educación Superior.

De la mención música -cuya presencia es la de mayor matrícula en todas las ediciones realizadas de la Maestría- se incluyen seis ensayos de los MSc. Luna Catalina Tinoco Alarcón, Teresita de Jesús Menéndez Hernández, Elvira Marías Skourtis Vives, Santiago Barbosa Cañón, Nairin Rodríguez Duverger y Cynthia Fernández Palmero, cuyos títulos son respectivamente: “Taller de desarrollo de la capacidad expresiva para estudiantes de música. Perspectivas y estrategias”, “Modos de actuación docente, expectativas de aprendizaje en estudiantes instrumentistas de nivel elemental”, “La Práctica de Conjunto de Guitarras, reflexiones sobre su Metodología”, “Enseñanza-aprendizaje de la música contemporánea en la actualidad” y por último, se incluyen los ensayos: “Profesionalismo y pasión: los modos de actuación profesional de la maestra Dinorah Valdés Pérez” y “José Antonio Méndez Valencia, contribución a la enseñanza-aprendizaje del canto y la dirección coral”.

El primero de estos ensayos resalta una de las habilidades de carácter profesional que deben desarrollar los intérpretes en los procesos formativos y en su vida como músicos, el siguiente aborda las relaciones enseñanza-aprendizaje desde la visión de profesores y estudiantes de instrumento en el nivel elemental en la Escuela de Música Manuel Saumell, el tercer ensayo desarrolla una reflexión acerca de la metodología a seguir en la asignatura Práctica de Conjunto de los estudiantes de guitarra y el cuarto ensayo propone una visión acerca de cómo desarrollar los talleres de música contemporánea

en la formación de los músicos. Por último, se incluyen dos ensayos referidos a la historia de vida de dos grandes maestros de música: Dinorah Valdés Pérez y José Antonio Méndez Valencia.

En todos los ensayos propuestos se resalta cómo los procesos formativos de la enseñanza de las artes tienen un estrecho vínculo con la creación y la investigación en las diferentes especialidades artísticas aquí incluidas.

DR. C. DOLORES FLOVIA RODRÍGUEZ CORDERO

**Profesora Titular Consultante y
Coordinadora General de la Maestría**



PROCESOS FORMATIVOS EN ARTE. CONCEPTOS Y REFLEXIONES

DRA. C. HORTENSIA PERAMO CABRERA
Profesora Titular Consultante

Para iniciar nuestro estudio de especificidad sobre los procesos formativos en las artes, debemos primero establecer una definición básica sobre qué cosa es un proceso, y qué es, en particular, un proceso formativo.

Cuando escuchamos hablar de proceso seguramente lo primero que nos viene a la mente es la sensación de movimiento, de una trayectoria, de transitar por fases a través del tiempo y del espacio para llegar a un punto, finalidad o estado. Desde esa perspectiva, en su definición están implicados otros conceptos como el de historicidad, con la certeza de que dicho proceso en estudio u observación posee una historia propia, así como también aflora el concepto de infinitud, de lo no terminado o lo inacabado, pues detrás del estadio que se alcance puede y debe sobrevenir un nuevo cambio, un nuevo proceso. Del mismo modo estarían en juego criterios como los de evolución e involución, de mejoramiento y deterioro, de crisis y desarrollo, de cambio y metamorfosis, así como el tema de las condicionantes externas y factores de incidencia, de lo endógeno y lo exógeno, del impacto y la visibilidad.

Sin dudas, el pensamiento dialéctico ha sido el más socorrido, y con justeza, a la hora de abordar las razones o la lógica interna de cualquier proceso, donde el salto cualitativo que marca su culminación ocurre debido a una acumulación cuantitativa de cambios, a veces poco notorios o notados. Por esta lógica podemos explicarnos, sobre todo, los procesos de transformación raigal, revolucionarios, y, por consiguiente, paradigmáticos, de una época a otra, como ocurrió, pongamos por caso, con el Renacimiento. Pero sucede que este “estado de gracia” del hombre no nació por la magia de unos pocos humanistas concentrados fundamentalmente entre Florencia y Roma entre los finales del siglo XV y los primeros 20 años del siglo XVI, sino que este fenómeno fue, como bien observa Panofsky un “renacimiento de

renacimientos” que se iniciaron desde la época de Carlomagno. (Panofsky, 1987) La fase que se consigna como Renacimiento suele ser solamente el momento cúspide de ese proceso, su estadio clásico, pero el gran salto cualitativo ya estaba dado, porque en 1520, año de la muerte de Rafael, el último clásico, momento en el que suele situarse su clímax, el Renacimiento empezaba a dejar de ser, pues justo en ese momento ya estaban presentes los componentes que generarán nuevas trayectorias. Sirvanos esta referencia para distinguir los conceptos de fenómeno y proceso. Podemos referirnos al Renacimiento como proceso, pero al mismo tiempo también podemos asumir su clasicismo como fenómeno, entendido este como un estado del objeto, en este sentido estático, a diferencia del proceso, cuya naturaleza es eminentemente dinámica.

Tales dinámicas y estados transitorios son parte de ese constante devenir del mundo, al que todos los ámbitos de la vida están sometidos, como resultados y partes de procesos en diferentes escalas y complejidades, conectados de alguna manera en uno o más puntos de sus respectivas historias. Al respecto podemos destacar que entre esos diferentes ámbitos donde podemos estudiar la ocurrencia de disímiles procesos, desde el nivel del macromundo hasta el del micromundo, ámbitos como el de la naturaleza y el específicamente humano, encontramos uno que nos define y que he denominado artístico-pedagógico. (Peramo, El campo artístico-pedagógico, 2011)

Una vez consensuado de qué estamos hablando cuando nos referimos a un proceso, podemos entrar a analizar en qué consiste el calificativo que hemos añadido para designar el tipo que nos interesa: el proceso formativo.

Lo formativo alude de inmediato a una acción: la de dar forma. Y esto no le es ajeno al hombre y mucho menos al artista, pues la forma es un componente distintivo del objeto artístico y la manera de hacer lo es del quehacer artístico; la acción de formalizar una idea está presente en todo proceso creativo artístico y tiene como resultado el objeto artístico u obra de arte. Sin embargo, asumamos el concepto de una manera más generalizada y podremos sobrepasar el ámbito artístico.

Partamos de que el proceso formativo consiste en dar forma a una materia para obtener un resultado. Pero para desarrollar este proceso, que tendrá, como todos, sus distintas fases, primero hay que concebir o definir tres cuestiones fundamentales:

- Qué quiero
- Para qué lo quiero

- Cómo lo quiero, o cómo necesita ser; es decir, qué forma debe tener para que satisfaga la utilidad prevista o esperada.



Fig. 1: Vasija concebida y modelada en barro. Período neolítico de la Prehistoria.

Tomemos el ejemplo de esta vasija. El hombre que la modeló, quiere decir, que le dio forma, tuvo primero que proyectar en su mente no sólo su deseo o necesidad de disponer de un objeto que le sirviera para guardar alimentos u otro contenido, sino que tuvo que pensar cómo debía ser ese objeto para que pudiera cumpliera esa función. Y así concibió y ejecutó una pieza de barro que se pareciera a los frutos cóncavos que había encontrado en la naturaleza y que había utilizado antes con cierto éxito, y se esforzó porque el objeto modelado, por mimesis, se pareciera a aquellos de su experiencia; por lo tanto, debía tener una forma redondeada y una abertura interior con dimensiones suficientes para contener la tal sustancia, fuera líquida o sólida. Luego

le adicionó unos cordoncillos del propio material, podríamos estimar que para identificarla, o para cargarla de ánima, o para adornarla, lo cual le otorgaba un valor agregado a la vasija; si fuera el segundo de los casos, el del adorno, estaríamos hablando de un valor estético; esto quiere decir que estamos ante un elemento que no interviene en el valor de utilidad del objeto, sino que se adiciona para complacer al sentido humano, en este caso de la vista o hasta del tacto, devenidos en este caso sentidos estéticos, que hacen posible la capacidad de apreciar o de tener una respuesta sensible, emocional o espiritual ante el objeto. Pero lo cierto es que este no es su valor principal, sino un valor secundario, pues si la vasija fue hecha para contener líquido y presenta algún salidero, por mucho que esté adornada y bien concebido y realizado el adorno, la hermosa vasija se desecha y se hace otra nueva que sirva, que no se salga, que sea adecuada o eficiente, por su forma y su calidad, y satisfaga así su verdadera razón de ser, aunque esté menos o peor decorada.

He querido resaltar este valor de utilidad como objetivo o razón de ser del proceso formativo, porque cuando nos trasladamos al ámbito que nos

interesa, el de la formación de individuos, no podemos perder de vista esta relación entre el modelo y la intención o finalidad última de lo que se desea obtener. Todo proceso formativo está guiado por una concepción de lo que se quiere lograr, una visión del *deber ser*, por tanto corresponde seguir un plan, dirigido hacia un objetivo. En ese caso, como habrá podido advertirse, estamos hablando de estrategia. Quiere esto decir que debemos entender el proceso formativo como un **proceso estratégico**.

Podemos desglosar esta estrategia de acuerdo con dos niveles de finalidad: el nivel macro-social, y el nivel micro que se refiere a la individualidad de cada sujeto y las decisiones que este adopte para sí. Cuando hablamos de estrategia formativa nos referimos al primero de ellos, a lo que importa al nivel macro-social, aunque este dialoga con los intereses y proyecciones que se plantean los individuos en sus respectivas singularidades.

Si empleamos el esquema conceptual anterior donde habíamos consignado que el proceso formativo es *dar forma a una materia para obtener un resultado previamente concebido*, tenemos que en ese proceso, cuando se trata de la formación de individuos, tiene como materia prima al hombre, tanto como individuo que como sujeto social.

Para emprender el proceso de dar forma a ese sujeto se requiere tener definido el qué, es decir, tener pre-determinada la concepción de qué individuo espero formar, como ciudadano concreto, en un tiempo y espacio concretos, así como dentro de una dimensión cultural también concreta. Podría advertirse que esta inmediatez, sin embargo, no debe restringir la proyección de ese individuo hacia una escala universal, en todos los sentidos posibles, pero tal advertencia corresponde a la concepción que tengamos sobre qué individuo esperamos formar, es decir, forma parte de la estrategia: la universalidad puede o no estar incluida. Lo que sí no puede faltar, como regla o constante, es que cada estrategia se dirige, en primera instancia, a la formación de un hombre de su tiempo; pero como los individuos se forman con una idea de futuro, o sea, se forman para lo que serán o lo que hagan mañana, podemos considerar que la formación inmediata se concibe, en última instancia, como base a un individuo diseñado para un tiempo futuro. Que ese individuo futurista esté preparado para reproducir el modelo presente, o para superarlo cualitativamente, o para transgredirlo, será otra de las perspectivas que debe considerar y asumir el diseño de la estrategia formativa en cuestión.

Así, podremos estimar que son diferentes las estrategias formativas según las concepciones e intereses ideológicos que las sostienen. Para dar una idea de sus posibles disparidades, pongamos por ejemplo algunas probables

finalidades que se esperan de estos procesos: que el individuo se forme con la noción de que el trabajo es un medio para su realización personal y social, o que es un castigo, que es un objeto de vida o es un medio para el lucro; que el individuo sea temeroso de Dios o sea ateo; que sea independiente y creativo, o que sea dependiente y convencional; que jerarquice los valores relativos a la familia, la profesión y el colectivo, o exacerbe el individualismo, el valor del individuo según la posesión de bienes y posición financiera, o su valor de utilidad; si la idea de progreso se funda en el progreso individual o en el servicio social y progreso colectivo. El desarrollo de la sensibilidad estética y las convicciones éticas se formarán también de acuerdo con estas concepciones modélicas, lo que va también sembrando en el individuo la noción de para qué se está formando, qué espera de sí mismo, cuál es el ideal o futuro que concibe para sí.

Por lo dicho, cualquiera que sea la estrategia trazada, en el *qué* estará contenido el *para qué*, donde queda establecido el supra-objetivo que se persigue en formar un sujeto socialmente útil, según el modelo de sociedad del cual forma parte y al que está destinado para desempeñarse con éxito en el plano individual y, por consiguiente, en el social.

De lo anterior se deriva otro aspecto no menos esencial y que tantos esfuerzos concita: se trata de determinar el *cómo*, es decir, el cómo se debe formar ese individuo según el modelo o estrategia prevista o diseñada. Se trata de la táctica, o para decirlo en términos propios de nuestro ámbito, de las didácticas, de los métodos y procedimientos necesarios y más eficientes para conseguir el objetivo. Por supuesto que, unido al cómo, hay que tener en cuenta *con qué* y *con quiénes* vamos a realizar el proceso e instrumentar y aplicar tales métodos. Podríamos estimar que la precisión de estos aspectos debe estar dada por lo que se ha dado en llamar un “estudio de factibilidad”, es decir, si tal estrategia es realizable desde el punto de vista del soporte humano y material que ella requiere. Esto es cierto, pero también lo es que ningún estudio de viabilidad carece de alternativas. Y para la búsqueda y realización de estas no hay recurso mejor que el humano.

¿Quiénes forman al hombre? Pues la familia, la escuela y la sociedad. En ese orden, porque las primeras vivencias formativas se dan en el seno familiar, luego a través del ejercicio formativo sistematizado o escolar, y ambos englobados por el entorno social que condiciona sus efectos, los cataliza o los frena, o los diversifica. Así, la formación del individuo transita desde lo más cercano y tangible, la familia, hasta lo más lejano e intangible, la sociedad, pero a sabiendas que ninguno de estos agentes (familia, escuela, sociedad) sustituye al otro, pues cada cual tiene su parte y grado de incidencia, mayor

o menor, transitoria o permanente, en las diferentes y en determinadas fases del proceso. También hay competencia entre ellos, pues no siempre estamos ante una triada armónica y orgánica, y donde no debemos olvidar la presencia e incidencia del grupo, agente inmediato donde cada individuo está ubicado, con el que interactúa como instancia inmediata y donde para él se concreta o se hace tangible o visible "la sociedad".

En este campo de tensiones, decía, el individuo emerge con una personalidad, quiere decir, con un sistema de valores, con un sistema de ideas o ideología, con una experiencia de vida, con un conocimiento adquirido por las vías formales y no formales, con un *habitus* clasista, a la manera en que lo explica P. Bourdieu (Bourdieu, 1990), pero también, si es un profesional, con un *habitus* propio de su profesión.

En cuanto a la escuela, quisiera repetir aquí lo que en más de una ocasión he expresado: que una escuela no la hace un edificio, ni el equipamiento que posea, ni siquiera sus estudiantes, por muy talentosos que estos sean. Una escuela la hace el claustro. Sus componentes son quienes realizan la acción formativa en este ámbito, al menos la parte que les corresponde en el tránsito del individuo por la institución escolar, o aún si se tratara de las llamadas vías no formales, que no por su denominación estas dejan de "dar forma".

En este proceso formativo escolar debemos tener en cuenta que el conocimiento no sólo se obtiene por el aprendizaje formal o sistematizado, sino por medio de la experiencia vital que significa el tránsito por una escuela, la convivencia con el colectivo, la relación con la autoridad profesoral, el reto a la inteligencia, la competencia, la apropiación creciente y demostración de conocimientos y habilidades, someterse al criterio evaluativo, optar y tomar decisiones, arriesgarse, etc. Además, la escuela, institución oficial que por lo general responde al modelo estratégico de una sociedad dada, también educa el *habitus* al que nos referíamos, sea clasista o grupal así como el profesional si fuera el caso de enseñanzas técnicas profesionales y universidades.

El diseño del perfil del especialista o del futuro egresado, su plan de estudio o diseño curricular, es una traducción de la estrategia formativa que sostiene y guía el proceso, llevada a términos de asignaturas, contenidos y objetivos. Sin embargo, por muy bien pensada y eficiente como proyecto que sea la concepción de cualquier malla curricular, existen resquicios que son ocupados por el conocimiento que proviene del llamado *curriculo oculto* (Torres, 1996), que en ocasiones compite con el currículo explícito, ese que ha sido formalizado y oficializado en los planes de estudio.

De modo que en el ámbito escolar podemos distinguir un proceso formativo propiamente escolar, como también uno extraescolar, y no nos referimos con esto último a las llamadas actividades extraescolares o de extensión del proceso docente-educativo, pues estas últimas forman parte de los medios concebidos bajo la estrategia del proceso formativo escolar, sino de los otros ámbitos fuera de la escuela, en este sentido extraescolares, que inciden, con determinada fuerza y hasta protagonismo, en determinadas fases y objetivos de la formación escolar del individuo.

El Dr. Carlos Álvarez de Zayas, en *La escuela en la vida*, (Zayas, 1999) al referirse al proceso formativo escolar, lo define como la “preparación de un sujeto para realizar una tarea de modo eficiente”. Subrayo de esta definición dos palabras: *preparación y eficiente*. En cuanto a la preparación, debemos considerarla como la esencia misma del proceso: preparar, habilitar, instruir, educar. La finalidad vuelve a dirigirse a la utilidad, pues sólo se es verdaderamente útil si se es eficiente, como la vasija sin salidero que usamos como ejemplo al principio. O al menos, debemos aspirar a la máxima eficiencia, lo que equivale decir, aspirar al máximo desarrollo de las potencialidades y capacidades, para llevar al individuo al nivel de excelencia.

De ahí que podamos colegir que la formación no es sólo un proceso, sino que implica un resultado (como también apunta Álvarez de Zayas), de donde podríamos establecer que lo formado traduce el proceso formador. De esto podemos deducir una correlación lógica: para que el individuo o resultado realice la tarea con eficiencia, el proceso formativo también tiene que ser eficiente. Sin embargo, esta relación del proceso y su resultado no podemos considerarla de ese modo lineal y directo como si fuera una relación causa-efecto, pues en ese resultado actúan, como hemos advertido, muchos otros agentes que escapan del plan escolar concebido y del alcance de su incidencia. Si a esto sumamos el tiempo que transcurre en el desarrollo de todo proceso formativo, aún cuando consideremos una etapa de corta duración, siempre hay un margen suficiente para que se produzcan los efectos de otros agentes extraescolares, como también las modificaciones, más o menos radicales, que pueden darse, circunstancialmente, desde el propio ámbito escolar, en pleno proceso formativo, con los reajustes, hasta estratégicos, que dichas modificaciones impliquen.

Por lo tanto, nos inclinamos a considerar un margen de relatividad en la relación entre el proceso y su resultado, o al menos pensamos que este no siempre traduce fielmente la estrategia del proceso escolar. Estamos hablando de evidencias observadas de desfases o descoordinación ocurridos en varios puntos de vista: sincrónico (el estudiante entra por

un plan y se gradúa por otro); proyección individual (el plan propone una estrategia, el alumno se plantea otra); por *habitus* contradictorios (el plan responde a un modelo clasista excluyente, o puede que sea inclusivo pero subordinado al valor instituido; o el plan responde a un *habitus* profesional instituido y el estudiante es influido por otro transgresor que procede del campo profesional que lo actualiza y modifica); entre el currículo oculto, como factor de cambio frente al explícito.

No obstante estas salvedades, objetivas o de orden práctico, no podemos dejar de partir de la premisa ideal de que un proceso formativo eficiente se traduce en un resultado eficiente. Para llegar a ello tenemos que hacer algunas distinciones sobre la naturaleza del proceso formativo.

Aunque considero que ya es un tema resuelto entre los pedagogos, al menos, en lo que se refiere a su dilucidación conceptual, aunque quizás no tanto en el terreno práctico, siempre es bueno recordar que instruir o enseñar no es lo mismo que educar. Ambas acciones se engloban en el objetivo de preparar o de formar, es decir, aunque son acciones diferentes, tienen igual presencia dentro del proceso formativo. Sin embargo, me inclino a pensar que la acción educativa tiene mayor peso que la instructiva en el resultado cualitativo del proceso formativo, aunque esta inclinación puede tomarse con reservas pues por muchas virtudes que se posea, si no hay base cognitiva, el individuo está limitado para ejercer esa virtud sobre los demás; pero también es cierto, y a mi favor lo observo, que sólo el virtuoso pone su conocimiento en función de la virtud, y esta le es más necesaria al hombre como especie. Recordemos otra vez a Martí, cuando en Maestros ambulantes expresa: "Instrucción no es lo mismo que educación: aquella se refiere al pensamiento, y esta principalmente a los sentimientos". (Martí, 1965, 375)

Entonces, por las anteriores reflexiones, ¿podríamos colegir que formación equivale a educación? Por supuesto que no. Volvamos sobre los términos. Educación es la inducción de hábitos y valores, de convicciones y actitudes consecuentes con ellas. Para diferenciarla de la instrucción, que es la considerada vía al conocimiento, a veces se le ha calificado como educación formal, asunto que he cuestionado en otras ocasiones, pues favorece un pensamiento errado que considera al conocimiento como lo esencial de la educación, y a las formas de comportamiento como un aspecto externo o cualidad ajena o adicionada a lo cognitivo. Esta dicotomía entre la razón y el sentimiento nos llega desde la Ilustración, y al parecer aún no ha sido resuelta. La solución salomónica de la paridad se queda en el abstracto de la intención o de un proyecto, pues en la práctica, la contemporaneidad ha inclinado la

balanza hacia la preeminencia del conocimiento sobre el sentimiento, de la razón sobre la espiritualidad, del pragmatismo sobre el humanismo.

Por todo lo dicho proponemos la conclusión de que formar es más que instruir y que educar: el proceso formativo incluye y correlaciona a ambas acciones, cada una de ellas referida a un objetivo específico y a su vez ambos responden a un objetivo general y común del proceso, según su estrategia. Precisamente, en la necesidad de esta correlación es que se revela el tercer componente o parte del proceso formativo que responde a un tercer objetivo: el desarrollador. Veamos cómo Álvarez de Zayas caracteriza o define estas tres partes:

1. Instructivo: “dar carrera para vivir”
2. Desarrollador: “templar el espíritu y el cuerpo”
3. Educativo: “templar el alma en toda su complejidad” / “formar al hombre para la vida”

Pienso que debemos advertir que la subdivisión en partes es sólo un recurso de orden metodológico que se ha utilizado para facilitar la comprensión sobre la naturaleza del proceso, pues en la práctica, las tres se dan de forma simultánea y sin establecer una jerarquización. Resulta ya suficientemente reconocida la acción simultánea y dialogicidad entre instrucción y educación a partir del criterio de educar enseñando e instruir educando. También el entretenimiento o disfrute contribuye a estas prácticas y sus objetivos, como señala Martí en *La Edad de Oro*: enseñar y entretener a la vez. Pero estamos ante una tríada que incluye, además de las referidas, el objetivo desarrollador, que se obtiene en la misma medida en que se educa y se enseña, aunque podríamos asimismo contemplarlo como finalidad última o suprema del proceso, porque de eso se trata: de preparar al individuo, propiciar o facilitar el desarrollo de las capacidades necesarias para desenvolverse con plenitud, lo cual abarca todas las esferas de la vida, no sólo la laboral o profesional. Por eso, aunque sólo se trate de una subdivisión metodológica, prefiero ubicarlas en el orden de instructivo-educativo-desarrollador.

Por otra parte, sin restar mérito a las caracterizaciones ofrecidas por el mencionado autor sobre estas tres partes, por la manera en que están presentadas cuesta trabajo distinguir las diferencias entre ellas, por lo que intentaré otro abordaje conceptual para alcanzar una mayor precisión. En primer lugar, me permito relacionarlas con las tres regiones fundamentales del ser humano desde que los filósofos griegos de la Antigüedad se fijaron en ellas y cuya reunión e interacción denominaron *kalokagathía*: la lógica,

la ética y la estética. De modo que lo instructivo o cognitivo tiene que ver con la primera región, donde se ejercita la razón y se llega al conocimiento; lo educativo, con la segunda, donde se inducen los valores y se fijan los principios para orientar la conducta humana; y lo desarrollador, con la tercera, donde se ejercita la sensibilidad, que es donde se alcanza el mayor crecimiento humano, y se integran todas las capacidades humanas, sean físicas, mentales y espirituales. Llamo la atención sobre la intrínseca relación entre lo ético y lo estético, pues no podemos concebir un acto hermoso que no sea bueno, como mismo una mala acción nunca será hermosa. (Perao, La relación ético-estética de la personalidad, 1992).

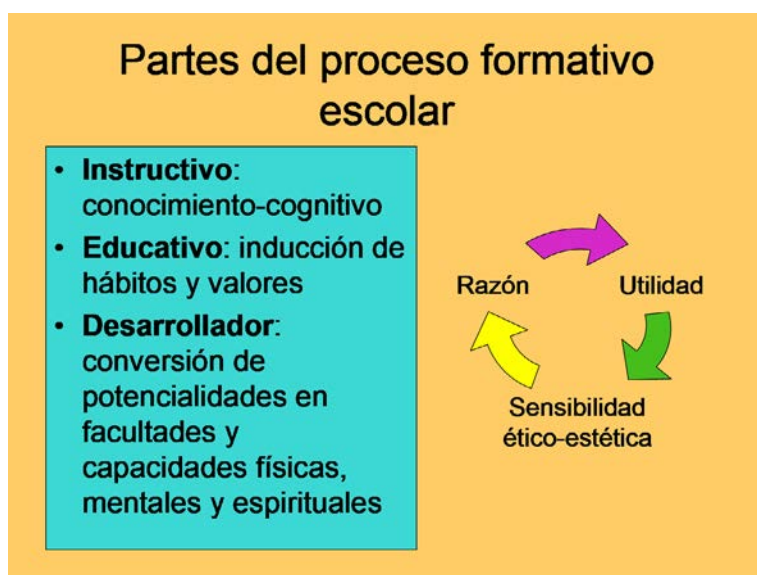


Fig. 2: El proceso formativo escolar y sus partes integrantes.

Estas tres partes están presentes en toda la vida humana, en todas la esferas de actividad, escolar y extraescolar que tienen que ver con el desarrollo del hombre como individuo, ciudadano, ser social, padre o madre, hermano-a, hijo-a, pareja, amigo-a, profesional o no, trabajador o jubilado. Pero aunque de esta forma nos parecen diluirse en la complejidad de lo cotidiano, lo cierto es que están presentes de manera totalizadora, orgánica y organizada en el proceso formativo escolar. En la escuela este proceso actúa como totalizador de las tres partes o procesos parciales aludidos, por cuanto las concibe en forma de sistema, donde los objetivos correspondientes y sus procedimientos tributan unos a otros. También, porque en la escuela esta

concepción sistémica se ejercita sistemáticamente, es decir, es el pan de cada día, la razón de ser de la institución y sus agentes, en primer lugar, del claustro. Y todo ello es posible porque se trata de una institución especializada en los procesos formativos, es decir, que esta es una institución profesional en ese campo, y sus principales agentes, los profesores, son profesionales de la formación. Por eso, aunque estamos conscientes de que la formación “es tarea de todos”, por lo general, tanto la familia como la sociedad descansan y confían en la actividad formativa que realiza la escuela.

Por eso insistimos en que la educación nunca puede ser formal, o de las formas o de la apariencia, pues la forma es siempre portadora de una información, en sí misma, y actúa como una exteriorización de una concepción del mundo que engloba lo cognitivo, lo ético y lo estético. No puede expresarse lo que no existe: el individuo no puede expresar o exteriorizar una educación o una formación que no posee. Entonces, como no se puede pedir peras a los olmos, hay que sembrar perales.

Por lo dicho, la función del proceso formativo escolar debe atender a una estructura, según nos plantea Álvarez de Zayas, aunque, por lo anterior, preferimos invertir el orden que propone este autor, vayamos desde el contenido hacia la forma, manera también concebida con una perspectiva o intención metodológica, pues resulta imposible deslindar un componente del otro: no hay contenido sin forma, ni forma sin contenido. Pero más que esta disquisición de naturaleza filosófica, quiero referirme a la **función**, lo cual está ligado al criterio de utilidad que habíamos referido al principio.

La utilidad de la formación está en estrecha relación con la utilidad del individuo, y esta se construye desde una determinada perspectiva ideológica integral que determina cómo queremos que sea nuestro ciudadano, nuestro profesional, nuestro artista, para desenvolverse de forma natural, sin traumas, y de forma socialmente productiva o aportativa y eficiente, sobre todo hacia la sociedad del futuro, inmediato o mediato, de la cual será protagonista. Pero ojo con el criterio de utilidad y el valor del hombre, pues no se trata de contribuir a su fragmentación, donde sólo vale lo que de él me es útil, por su profesión u oficio, por lo que me sirve, y no por quien es realmente, por la persona que es. Esto lo padecen con frecuencia quienes, por cualquier circunstancia, dejan de tener acceso a determinadas ventajas con las que pueden favorecer a otros, y la padecen, sobre todo, los jubilados, convirtiéndose en una de las causas de los sentimientos de olvido, abandono y soledad que experimentan. A esa percepción fragmentada del hombre se asocian otras conductas que forman parte de estos males igualmente mayores y con ellas aparecen los interesados y los aduladores.

Con la reflexión anterior estamos en condiciones para introducir una tríada que aprecio como muy eficiente para entender este sistema de relaciones y que fuera expuesta por Jan Mukarovsky (Mukarowský, 1987) a propósito del arte como hecho social: la relación entre la función, la norma y el valor. No me voy a detener en su análisis pues este ya fue realizado de forma abundante por el referido autor, sino que lo traigo a colación para establecer una sencilla analogía con nuestro tema.

En cuanto a la función, considero que está suficientemente explicada en los párrafos anteriores, por lo que nos enfocarnos ahora hacia la norma, puesto considero que la función ha sido suficientemente abordada con el análisis de la utilidad y el fin último del proceso formativo.

Podemos identificar la **norma** con la forma que se adopta para cumplir una determinada función, como en el caso de la vasija que tomamos como ejemplo. Semejante a lo que ocurrió en ese proceso de modelación, tiene que existir una idea previa de lo que se quiere y para qué se quiere, lo que en última instancia determina esa forma, la manera en que debemos modelar el material disponible. Si ella demuestra ser eficiente, queda establecida como modelo para las sucesivas modelaciones que se propongan una finalidad igual o similar. Pero conjuntamente con ello, para que realmente esta forma sea eficiente, no basta con el planeamiento, sino que tiene que aplicarse el método correcto y emplearse las herramientas o procedimientos más convenientes para lograr el resultado esperado.

Con estos presupuestos se construye la plataforma teórica o ideo-pedagógica que servirá de base a cada estrategia escolar, la cual no es estática sino que se modifica, perfecciona, actualiza o adecua a nuevas exigencias dadas en el orden interno, como respuesta a la dinámica propia de los procesos, o a las demandas que le formulan las condicionantes externas que se mueven al nivel macro social donde se inserta el individuo, y donde se encuentran tanto los destinatarios de su actuación social, como los empleadores del futuro profesional. A partir de la estrategia pedagógica como guía fundamental, se diseñará el modelo pedagógico concreto que se estima como adecuado, es decir, la norma que regirá los procesos formativos que esta concibe así como sus didácticas, es decir, los modos en que estos deben cumplirse con la mayor eficiencia.

En la estrategia escolar se concreta y revela la concepción del ideal o proyecto del sujeto que se aspira a formar para, en primera instancia, continuar o perfeccionar el modelo social para el cual ese hombre se prepara y donde debe insertarse, sin traumas ni desfases, en las diferentes fases de su vida y de su formación, y esto resulta válido tanto para la vida social como

profesional, tanto para el interés colectivo como para el interés individual. Es decir, existe una relación directa entre el modelo social y el modelo pedagógico, pues toda teoría o ideología curricular se corresponde con la ideología social dominante.

Con todo lo hasta aquí dicho estamos en condiciones de responder una pregunta fundamental: ¿cómo se monta un proceso formativo? Para ello consideramos que existen al menos tres indicadores que no pueden faltar:

1. Definición del resultado esperado, lo que en los procesos de formación profesional equivale al diseño del especialista, que se corresponde con la determinación de la función, general o específica, de la formación;
2. Definición de la forma del proceso formativo, lo que equivale a la concepción del diseño curricular que a su vez debe corresponderse con la función determinada, y que abarca los tres objetivos vistos, el instructivo, el educativo y el desarrollador, repartidos por toda la malla curricular;
3. Definición de las didácticas, sean generales, específicas o especiales, para propiciar la eficiencia del proceso y la obtención de los resultados esperados.

Con estos indicadores queda resuelto el planteamiento, el proyecto, la expectativa; pero aún falta verificar si realmente el resultado obtenido mediante la puesta en práctica de este modelo, se corresponde con lo proyectado. Es decir, si podemos evaluar como satisfactorio, eficiente, adecuado, la concepción y el diseño del proceso, así como los procedimientos empleados en su ejecución, y esto sólo lo podremos lograr mediante la evaluación de sus resultados, sobre todo, cuando verifiquemos cómo responden estos a lo planeado. Y aquí es donde emerge el tercer componente de la triada: el valor.

En este caso estamos hablando del valor del proceso, el cual obviamente es medible a través del valor del resultado, si seguimos la razón lógica de que el proceso tiene un valor, y este será mayor, en la medida en que el resultado se corresponda con el modelo y, por consiguiente, cumpla con la finalidad esperada. Pero también existen modos de ir calificando el proceso sin esperar a sus resultados finales. Debemos en este sentido enfatizar que cualquier necesaria corrección o rectificación no puede esperar al final del proceso, cuando ya el error no tiene remedio.

El valor del proceso formativo se concreta o manifiesta en su calidad, y esta debe ser constatada de alguna manera para poder emitir un juicio de valor

cualitativo. Sobre este, más que importante, decisivo componente, llama la atención el Dr. José Zilberstein Toruncha (Zilberstein, 2000) y señala dos aspectos que deben tomarse en cuenta al medir la calidad del proceso: por un lado, sus características y desarrollo; y por otro, sus resultados. Obsérvese cómo destaca el asunto de las características, pues no todos los procesos formativos son ni pueden ser iguales, aún en un mismo país, nivel o tipo de enseñanza, así como que ha de verse en su desarrollo y no esperar a su resultado final para tomar la medida de su efectividad cualitativa, aunque no caben dudas en cuanto a que es obligado tomar ese resultado final en cuenta, y no sólo por ser el definitivo, al menos en un corte a determinado plazo, sino porque ese resultado puede incluso rectificar criterios estimados en las evaluaciones parciales de su desarrollo. Pero tan importante como lo anterior, y de hecho, para lograrlo y poder realizar una evaluación certera o más próxima a la justeza del valor a otorgar, es precisar y definir los indicadores que deben asumirse como medidores de la calidad.

La tarea de determinar los indicadores cualitativos no es fácil, mucho menos cuando se trata de aplicarlos a esferas donde lo apreciativo tiene un peso determinante, como en el caso del arte. Estamos en el campo de la estimación, donde la subjetividad del que evalúa puede matizar y hasta determinar un juicio, y nuestros criterios pueden ser víctimas de convenciones, tradiciones y otras condicionantes que actúan en ese plano subjetivo, o puede que seamos víctimas del gusto individual o generacional, tan variable, y estar ante un encuentro insalvable de subjetividades; o nuestras estimaciones pueden estar sujetas a determinados intereses y conveniencias no necesariamente orientadas hacia el proceso o interesadas en favorecer sus objetivos, o que estén fuertemente condicionadas por el grupo social dominante. Estas dificultades las vemos en el deporte de apreciación, igual que las vemos en el arte. Pero no hay alternativa posible: tenemos que tomar el riesgo e impregnar nuestros juicios de la necesaria objetividad, al menos hasta donde esta fuera posible, porque en el arte también existe lo inefable, que no puede dejar de estar so pena de dejar de ser.

Conscientes de estas circunstancias, con el mismo nivel de conciencia debemos reducir el margen de error en la justeza de una valoración. Tenemos que medir la calidad del proceso formativo y para ello debemos, primero, determinar cuáles son los indicadores cualitativos que deben operar en cada uno de ellos, y luego, cuáles serán los instrumentos adecuados para su medición.

También hay que advertir que es necesario establecer indicadores al nivel macro del sistema o subsistema de enseñanza donde se inserta el proceso

en cuestión, así como los que debemos establecer al nivel micro, es decir, en la célula misma donde se concreta el proceso: la escuela y el aula. También no resulta ocioso resaltar que los indicadores deben abarcar o referirse a los tres objetivos que hemos considerado: el instructivo, el educativo y el desarrollador. Por otra parte debemos tomar en cuenta que no sólo se evalúan resultados, sino que también aplicamos diagnósticos que miden el estado del proceso, así como pronósticos que revelan una tendencia y con ello tenemos otra medida como referente evaluativo. Y así como toda evaluación debe ser integral, también debe serlo cualquier medición que hagamos como diagnóstico y como pronóstico.

Con la ayuda de ese útil material preparado por Zilberstein, indicaré los errores que según este autor se presentan de modo más frecuente en la medición de la calidad del proceso formativo, tanto en la evaluación de diagnóstico como de resultados, y agregamos, de pronósticos:

- Privilegiar lo cuantitativo
- Privilegiar lo cognitivo-reproductivo
- Diagnosticar las dificultades o insuficiencias y no las potencialidades.

Sobre el primero de los errores enunciados, me gustaría aclarar que no privilegiarlos no quiere decir desecharlos. Aunque estamos tratando de determinar una evaluación cualitativa, no podemos desechar los indicadores cuantitativos, pero estos deben ser vistos y utilizados solamente como datos para el análisis cualitativo, y no como un valor en sí mismos. Muchas veces la estadística docente nos parece fría e inútil, sus datos nos parecen mudos; pero las causas de esta aparente esterilidad no están en ellos, sino en nosotros, porque los vemos como fin y no como un medio. Muchas veces sucede que cuando tenemos los datos, no sabemos qué hacer con ellos, para qué nos sirven. Generalmente esto ocurre porque no los identificamos o apreciamos como un indicador, o no logramos develar su relación con algún problema sobre el cual se requiere una indagación para encontrar soluciones o perfeccionar algún aspecto del proceso. Por eso es necesario precisar los datos que se requieren obtener o solicitar en función de un indicador de calidad, y no de forma arbitraria o desligada de la evaluación cualitativa del proceso. A fin de cuentas, ¿qué muestra un 100% de promoción o de retención? ¿Qué el proceso es bueno? En mi larga experiencia, ese dato siempre se me ha hecho sospechoso, sobre todo en enseñanzas selectivas como la nuestra, y lejos de ser motivo de regocijo, puede ser una alerta de que algo anda mal.

El segundo error frecuente, privilegiar lo cognitivo-reproductivo, está referido a obtener el dato de cuánto conoce el estudiante (volvemos a lo cuantitativo), pero cuando aplicamos las pruebas de conocimiento, en el más estricto enfoque academicista de que el alumno mientras más conoce, mejor preparado está, realmente estamos evaluando los niveles que ha alcanzado su capacidad memorística o de reproductibilidad. ¿Dónde queda su capacidad de análisis, de aplicación de lo aprendido, de interpretación, de reflexión y de creación de un criterio propio? Hay saberes que exigen una reproducción de un conocimiento fijo: una operación aritmética ($2+2=4$) o una composición química (H_2O); pero hay otros, la mayoría, por cierto, donde se exige un aprendizaje activo, interpretativo, problémico, y donde $2+2$ no necesariamente tiene que ser 4, como en el arte.

Nos atrevemos a considerar que no siempre el conocimiento, entendido como información obtenida, es sinónimo de aprendizaje. No se trata de tener información, sino de qué se hace con ella. En esa aplicación, interpretación, cuestionamiento y producción de un pensamiento propio, está el verdadero aprendizaje. Lo contrario sucede generalmente cuando la estrategia pedagógica estima que el profesor es el que sabe, mientras que el estudiante es como una especie de recipiente vacío donde se van acumulando las informaciones que el profesor, y sólo él, sabe y trasmite, sin margen a la discusión o a consideraciones alternativas., y entonces el alumno aprende a reproducir, no a pensar. Esto debe tenerse en cuenta a la hora de establecer los indicadores: si el proceso está más volcado a la enseñanza, o al aprendizaje.

El tercer error está referido al empleo del diagnóstico como detector de insuficiencias, en vez de establecer indicadores para medir potencialidades, es decir, las fortalezas con que se cuenta y que deben activarse y desarrollarse en el estudiante, también en el profesor y en el proceso en su conjunto. Las potencialidades enunciadas por el autor de nuestro texto de apoyo son: interpretativa, aplicativa, apreciativa, estimativa, hipótesis, problémica, justo las que deben privilegiarse en un proceso que atienda más al aprendizaje como verdadera forma de conocimiento. Considero muy oportuna esta llamada de atención, pues es cierta la tendencia a observar las fallas, los errores, las insuficiencias, y es lógico que se detecten para ser corregidas; pero el problema está en que se vean sólo estas y se desconozcan las cualidades positivas, que se trate de resolver las insuficiencias, pero no de activar los mecanismos donde el alumno puede ser suficiente y mostrar otras capacidades. Cuando se insiste en buscar soluciones a las insuficiencias desde ellas mismas y no a través de las potencialidades que posee el estudiante,

estamos ignorando la posibilidad de plantear y tomar otro camino, basado en cómo las potencialidades pueden contribuir a resolver, suplir, compensar, complementar lo insuficiente. Se trata de compensar debilidades con fortalezas.

Si ponemos atención, la integración de estas potencialidades está dirigida fundamentalmente hacia el cultivo de la capacidad desarrolladora, que es, a nuestro juicio, la máxima expresión de calidad obtenida en un proceso formativo.

El problema de la calidad salta a la vista, en este y en todos los sectores de la vida, máxime en una sociedad competitiva como la contemporánea, y en determinados sectores profesionales, como el artístico. Entonces el problema a investigar ya está planteado en lo general: ahora faltan sus múltiples planteamientos en los diversos particulares.

El proceso formativo en arte.

Como indicamos al inicio, todos los aspectos generales hasta aquí expuestos, tiene presencia en cualquier proceso formativo, incluido el del arte, aunque como en cualquiera de ellos, el proceso formativo en arte tiene sus especificidades.

En primer lugar debemos establecer nuestro criterio respecto al problema del innatismo en el artista, ese que plantea que el artista nace, no se hace. No podemos ignorar que el autodidactismo existe así como seres singulares que denominamos genios o talentos por haber logrado una obra artística relevante a pesar de no haber transitado formalmente o académicamente por un proceso formativo especializado. Son las excepciones que confirman la regla de que el artista ni nace ni se crea: se forma. Incluso cuando hablamos de los autodidactas, no está ausente la labor formativa, el didactismo, lo que este suele ser autodirigido, pero tampoco podemos ignorar que estos sujetos en algún momento de sus vidas se acercaron a alguien que sabía para preguntar algo, para conocer, para orientarse, para ser evaluado. Desde que el hombre empezó a hacer arte tuvo que probar, experimentar, repetir una acción varias veces hasta dominarla, crear: todo eso es aprendizaje.

Claro que la psicología del arte nos enseña que hay una base material, el cerebro, donde se aloja cierto programa genético y ciertas potencialidades que, sometidas a un proceso adecuado o conveniente, pueden derivar en capacidades que habilitan al individuo para realizar determinadas actividades de modo profesional, es decir, en su máximo y óptimo nivel de desarrollo.

También es cierto que, por las causas que sean, si esas potencialidades no se someten a este proceso, sea formal o autodidacta, si no se desarrollan, entonces se dilapidan, se pierden, y el sujeto no llegará nunca a ser artista o, al menos, a manifestarse y ser reconocido como artista. (Perao, El sujeto creador y el perceptor artístico, 1992)

También sabemos que hay individuos que no tienen las óptimas potencialidades psico-motoras u orgánicas para el ejercicio de determinada especialidad artística (el oído musical para el músico, la constitución y funcionamiento óseo-muscular para el bailarín), pero las compensa con sus potencialidades creativas, imaginativas, asociativa, fantasía, y su voluntad. Es decir, con su talento y su firmeza en la elección profesional que ha realizado, algo más de lo que llamamos vocación. Ocurre también lo contrario, niños y jóvenes con excelentes condiciones naturales para la especialidad y sin embargo su desinterés y escaso espíritu de sacrificio los lleva a una parálisis del desarrollo, cuando no una involución, que en no pocas ocasiones los deja a la zaga de los de menores condiciones. En este último criterio estamos hablando de calidad artística, no de habilidad mecánica. La habilidad mecánica sin arte es como el caso del conocimiento memorístico, reproductivo. Es la diferencia entre hacer música y poner notas; entre hacer acrobacia y hacer danza.

Estos son aspectos cruciales a tener en cuenta a la hora de definir la estrategia de nuestro proceso formativo, específicamente al que denominamos académico-profesional para distinguirlo de otra fase del proceso formativo, esa que se produce durante el desarrollo de la vida profesional que, como sabemos, requiere de un constante aprendizaje y adecuación a nuevos lenguajes, recursos expresivos, tecnologías y técnicas, modelos, estéticas. No podemos olvidar que este también interviene de manera directa o indirecta, a través del currículo explícito o del oculto, en la estrategia y la didáctica del proceso académico.

Para determinar la especificidad del proceso formativo en arte propongo guiarnos por los componentes esenciales que arriba planteamos, el primero, determinar la función o finalidad del proceso: formar artistas. Recordemos que estamos pensando en una formación profesional, no de aficionados, diletantes o cualquier otra categoría, ni se trata de acciones propias de la educación por el arte ni la educación artística, aunque estas, como sabemos, están o pueden estar correlacionadas con la actividad del artista. Inclusive, puesto que el inicio de la formación en las carreras artísticas ocurre en edades a veces muy tempranas, hasta esas fases iniciales, si forman parte del proyecto personal del niño o adolescente como elección profesional,

tienen un carácter marcadamente profesional: establece requisitos para el ingreso, la permanencia y el egreso, pues se trata de garantizar en el mayor grado posible una formación de calidad con miras profesionales.

Cuando hablamos de estos requisitos nos estamos refiriendo a las potencialidades naturales para la especialidad en cuestión, tanto las físicas como las de su personalidad, como también las edades adecuadas para la iniciación según la especialidad, aunque este es un requisito que debe ser flexible, pues por encima de este determinan las potencialidades naturales, la vocación y el talento. Otros requisitos podrán tomarse en cuenta de acuerdo con el nivel formativo al que se refiera: si es un medio profesional o un universitario, que medirán no sólo potencialidades sino capacidades, tanto especializadas como otras que se determinen de acuerdo con el nivel y la especialidad.

Dicha la función de formar artistas profesionales, se trata ahora de definir cuál artista se pretende formar, es decir, definir el modelo del especialista, el qué, y de ahí, la estrategia formativa, el cómo. Aquí entra a jugar su papel la relación dialógica entre el modelo social y el modelo pedagógico, entre la ideología curricular y la ideología política. Así podremos formular si se espera formar un artista mimético o reproductor, o si se espera un artista creativo y transgresor, con criterio propio, artístico, estético y de todo tipo, un artista con cultura, con identidad y libertad, que además esté educado artísticamente (no sólo está preparado para entender su arte sino todo el sistema arte), y educado socialmente, es decir, tener conciencia de su rol colectivo, saber para qué es artista. En fin, si pretendemos al artista-ciudadano libre y creativo, o al artista individualista que ve en su carrera el camino para su beneficio personal, el de pensamiento integral o el de pensamiento mediocre, como suele ser cualquier pensamiento chato o incompleto.

No podemos perder de vista que ese sujeto a formar es un sujeto particularmente complejo, así como, por la misma razón, también es particularmente compleja la tarea formativa. Se trata de desarrollar una personalidad artística, y la de cada uno de los estudiantes. La personalidad artística es complicada. Calificada como un desdoblamiento o segunda personalidad del sujeto, sin que esto sea una señal patológica (aunque a veces el artista convive con estas patologías comunes), sino como una necesidad de su profesión. Hablamos de un estado donde el ser se distancia de las actitudes y acciones cotidianas para comportarse en consonancia con una realidad metafórica construida por él, por su imaginación, su fantasía, su capacidad de invención. Se trata de desarrollar su capacidad perceptiva, de discernir, de polemizar, explorar su subjetividad y revertirla en el proceso

creativo. Reafirmar sus actitudes ante el arte como parte de sus intereses y necesidades profesionales. Estimular el desarrollo de aptitudes y ampliarlas hacia otros campos afines del arte.

Por eso no basta con tener condiciones físicas o ser inteligente, sino que tiene que ser un sujeto elegible por su talento potencial o en desarrollo. Elegible para ser formado, orientado, perfeccionado, pero a sabiendas de que la materia prima que tenemos, nuestro barro para modelar la vasija, no es un estudiante a secas, sino que es un estudiante-artista. Ahí es donde entra el artista-profesor a desempeñar su papel orientador, estimulador, activador. También el contacto directo y sistemático con el campo artístico, que hará de currículo oculto y conformador, junto con la escuela, de un *habitus* profesional que se incorporará orgánicamente al estudiante desde que se inicia y para toda la vida.

Esta formación es tan especializada que no puede concebirse de otra manera que no sea profesional y hecha por profesionales del campo artístico-pedagógico y de su enseñanza.

La concordancia de finalidades es otro aspecto a tomar en cuenta en el diseño de la estrategia formativa: qué expectativa tiene, o se va formando, el estudiante-artista (así como el artista-estudiante que acude a los cursos para trabajadores); cuál es la de la institución formadora; cuál es la del futuro o actual empleador y la sociedad en su conjunto como campo englobante. Digamos que la finalidad del artista sea la satisfacción de necesidades auto-expresivas y comunicativas con calidad suficiente para su legitimación desde el criterio especializado y para su reconocimiento social, en correspondencia con ella, la finalidad del proceso formativo especializado deberá ser preparar a este sujeto para realizar con eficiencia su rol artístico.

El proceso formativo en arte debe trazarse como objetivos primordiales el desarrollo del talento, de las capacidades y la conciencia artística del estudiante-artista; la adquisición de un nivel de maestría, con la incorporación del *habitus* y el desarrollo de habilidades propias de la especialidad, el dominio de los medios técnicos-expresivos y los lenguajes artísticos establecidos y contemporáneos; el hallazgo, la configuración y el reconocimiento de una poética expresiva-creativa-interpretativa que revele una personal u original propuesta ideológica; la contribución a la toma de conciencia sobre el peso de su función o rol artístico y socio-cultural, según el modelo al que responda la estrategia formativa.

Cuando nos referimos a la eficiencia, estamos hablando de calidad del proceso formativo. Ella se observa en su resultado final, el artista reconocido

y legitimado, toda vez que mediante el criterio o juicio de valor que se emita sobre el artista, se está reconociendo y legitimando el proceso que lo formó, así como a sus instituciones, a su claustro como agente fundamental, y hasta al campo artístico-pedagógico en su conjunto.

La evaluación del artista se asemeja entonces a la evaluación de la formación del artista, y viceversa. En el artista se observa la concreción de sus capacidades ya desarrolladas o maduras, aunque siempre superables, y estas son las mismas que el proceso formativo atendió como potencialidad, como diagnóstico y pronóstico y como decursar. Para llegar a ese resultado, el artista tuvo que satisfacer las exigencias cualitativas requeridas por la profesión para que el artista sea un verdadero profesional y que sea competitivo.

Esos requerimientos profesionales se traducen en los aspectos fundamentales del proceso formativo: lo instructivo, educativo y desarrollador en arte, y los indicadores de calidad que se definan para medirlos deben asemejarse a los indicadores empleados para medir la calidad del artista profesional, toda vez que este es el modelo del profesional que el proceso formativo aspira formar, modelo también superable y modificable por la dinámica propia del campo artístico-pedagógico. De manera que tales indicadores no sólo sirven para evaluar el proceso formativo, diagnosticar y realizar pronósticos, sino para guiarlo en su desarrollo.

Definir cuáles son los indicadores de calidad en el artista significa definir también los indicadores de calidad del arte que este realiza. Esto funciona en el arte como generalidad, pero también en lo particular que corresponde a cada especialidad. Digamos que un requisito general de calidad es que el artista sea expresivo, y esto vale para un músico, un actor o un bailarín, en general, para los intérpretes, como también para los creadores primarios¹, sea compositor, artista visual, coreógrafo, dramaturgo. Ya lo dijimos: si el artista no tiene nada que decir, si está vacío, de nada le sirve lo instructivo. Podemos también considerar que el artista debe tener, como cualidad general, una actitud ética en escena, que se traduce en la correlación respetuosa y solidaria que establece con sus colegas y su honestidad hacia la profesión; también se espera una actitud ética fuera de escena, es decir, en la vida común, toda vez que el artista es una figura pública y, en cierto modo, los consumidores muchas veces lo idealizan y convierten en modelos de personas tanto o más que de artistas. Con lo anterior nos referíamos, por supuesto, al aspecto

1 Les llamo así a los productores de una idea primaria, obra original que concluye en sí misma, una pintura, por ejemplo, o que sirve de material a la interpretación, donde el intérprete realizaría una creación secundaria, es decir, derivada y posterior respecto a la partitura, libreto o composición coreográfica de donde parte. (Peramo, El sistema de comunicación artística, 1992).

educativo. Y en cuanto a un indicador para el espectro desarrollador, creo que no hay mejor índice que la creatividad, el artista que no se conforma con un modo de hacer, con lo que se le indica, con lo establecido, y busca personalizar, actualizar, innovar su expresión y concepción de lo que hace. Claro está, con conocimiento y con ética, pues el artista no puede ser creativo sobre la base de la ignorancia y a costa de la honestidad.

Pero esos son los indicadores generales; faltaría entonces la definición de los indicadores específicos de cada rama artística o especialización dentro de ella, cuestión esta que le corresponde a los especialistas o grupo de artista-profesores que conforman los claustros especializados correspondientes, con el auxilio de los otros maestros de materias no propiamente artísticas que tributan a la formación del artista. Respecto a los indicadores específicos, creo importante ofrecer una orientación fundamental: igual que los indicadores generales de calidad dialogan con los objetivos generales de la formación en arte, los indicadores específicos lo hacen respecto a los objetivos específicos de la especialidad, así como a los particulares de cada materia que aparece consignada, como disciplina o asignatura, fundamental u optativa, en la malla curricular formativa.

Si al analizar los objetivos vigentes no está presente el aspecto cualitativo y no se observan los componentes educativo y desarrollador además del consabido objetivo instructivo, y si en ellos no vislumbramos la posibilidad de medir la calidad en su desarrollo y en su cumplimiento, recomendaría revisar esos objetivos.

Para finalizar, y a partir de todo lo analizado, precisemos cuál será la estructura del proceso formativo en arte y sus contenidos:

- Estrategia: define una concepción formativa para la obtención de un modelo determinado de artista, la cual dialoga con la estrategia propia de un modelo socio-cultural concreto. Implica al campo artístico-pedagógico, especialmente al claustro, dentro de este, al artista-profesor como agente fundamental.
- Diseño curricular: revelador de esa estrategia, concebido en función del modelo del artista que se espera formar.
- Didácticas especializadas y específicas: diseñadas como resultado del proceso de academización o conversión de la experiencia artística en artístico-pedagógica. De estas se derivan las llamadas “escuelas”, por ejemplo, entre nosotros, la de ballet, la de guitarra.

- Indicadores de calidad artístico-formativa: definidos en relación con el modelo del artista profesional traducidos en los objetivos formativos generales y específicos de la formación en arte, imprescindibles para medir la eficiencia cualitativa de la marcha del proceso y sus resultados, así como para realizar diagnósticos y pronósticos.

Reiteramos que esta estructura aplicada al objeto y objetivo de la formación artística profesional tiene que transitar necesariamente los objetivos instructivo, educativo y desarrollador. Es tan importante este asunto que amerita una reflexión.

Generalmente existe una tendencia a privilegiar el valor de lo instructivo como vía a lo técnico-cognitivo como criterio de calidad de la enseñanza-aprendizaje, lo cual ya sabemos que es un error frecuente de forma general, pero en los últimos años hemos observado que, en la experiencia cubana, el error se manifiesta de forma más alarmante. Pienso que el estado de pobreza material y obsolescencia tecnológica con que se desarrollan nuestros procesos formativos, nuestro aislamiento real y virtual de los procesos formativos de otras latitudes y de los grandes eventos artísticos y científicos internacionales que versan sobre esta materia, nos hace crecernos en el dominio de habilidades al mayor nivel de excelencia posible. Y esto se lo he escuchado a más de un profesor de especialidad, sobre todo en lo que respecta a la preparación de estudiantes para concursos internacionales. Sin embargo, a pesar de la súper-técnica, en la confrontación se ponen en evidencia la falta de cultura general e incluso de la propia especialidad; también se manifiesta la falta de desarrollo sensible, es decir, de la comprensión y apropiación subjetiva esencial de la obra interpretada; un escaso desarrollo de su conciencia artística, es decir, para qué hace lo que hace; y finalmente, un insuficiente desarrollo de su personalidad artística.

Bibliografía

BOURDIEU, P. (1990). Sociología y cultura. México: Grijalbo.

MARTÍ, J. (1965). Educación popular. En J. Martí, Obras completas tomo 19 (pág. 375). La Habana: Editorial Nacional de Cuba.

MUKAROWSKÝ, J. (1987). Función, norma y valor como hechos sociales. En J. d. Fuente, Estética. Selección de lecturas (págs. 143-213). La Habana: Pueblo y Educación.

PANOFSKY, E. (1987). Iconología e iconografía. En E. Panofsky, El significado en las artes visuales (págs. 45-76). Madrid: Alianza Forma.

PERAMO, H. (2011). El campo artístico-pedagógico. La Habana: Adagio.

_____. (1992). El sistema de comunicación artística. En H. Peramo, Temas de Estética (págs. 41-55). La Habana: Pueblo y Educación.

PERAMO, H. (1992). El sujeto creador y el perceptor artístico. En H. Peramo, Temas de Estética (págs. 68-83). La Habana: Pueblo y Educación.

_____. (1992). La relación ético-estética de la personalidad. En H. Peramo, Temas de Estética (págs. 84-95). La Habana: Pueblo y Educación.

TORRES, J. (1996). El currículo oculto. Madrid: Ediciones Morata.

ZAYAS, A. D. (1999). La escuela en la vida. La Habana: Pueblo y Educación.

ZILBERSTEIN, J. (2000). ¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje? México: CEIDE.



ARTES VISUALES

DIDÁCTICA DE LAS ARTES VISUALES: BREVE ENSAYO DE IDEAS ENTORNO AL ARTE Y LA EDUCACIÓN

MSc. ABEL MORA MARCELO

Profesor de Didáctica de las Artes Visuales.
Departamento de Pedagogía-Psicología. Universidad de las Artes, ISA

La iconografía es la bibliografía de la mirada.

ANA MAE BARBOSA

Es innegable que el crecimiento de las imágenes, en especial la imagen visual, viene acompañada de un crecimiento significativo del mundo de los objetos. Continuamente advertimos esto en nuestra vida diaria: nos comunicamos por momentos a través de una imagen, una mirada, un gesto. Es tan intensa la influencia de las imágenes en la conducta humana que “de la misma manera que hay palabras que hieren, matan, entusiasman, alivian, [...] hay imágenes que producen náuseas, que ponen la carne de gallina, que hacen temblar, salivar, llorar, vendar, agavillar, decidir, comprar un coche concreto, votar a un candidato y no a otro.”²

En el arte, las imágenes están presentes en sus más diversas formas: sonora, visual, corporal, eidética. La imagen tiene un crecimiento vertiginoso. Muchos profesionales hoy en día están vinculados directamente con ella: diseñadores, publicistas, editores, todos aquellos trabajadores de la TV y el cine (camarógrafos, productores, directores, directores artísticos, fotógrafos) por citar algunos. También la sociedad toda está inmersa en este caudal de imágenes diversas que constantemente vemos, muchas veces sin tiempo para discernir o valorar a partir de categorías estéticas. Decidimos trivialmente usar, comprar cualquier producto u objeto de uso cotidiano o bien consumir imágenes de YouTube de manera acrítica quizá a causa de esta avalancha de imágenes.

2 Debray, R. (1994) Vida y muerte de la imagen. Historia de la Mirada en Occidente. Barcelona. Paidós, p. 95.

Como resultado de este aumento, estudios realizados en diversos contextos nos dicen como nuestro mundo cotidiano está dominado cada vez más por todo lo que es visual. “Hay una indagación en Francia que muestra que el 82% de nuestro aprendizaje informal se hace a través de la imagen y el 55% de este aprendizaje es realizado inconscientemente”³. Desde hace algunos años en las escuelas, se ha insistido en la necesidad de una educación de la visualidad. La educación debe partir del criterio de que las imágenes, y en especial las imágenes artísticas, se deben LEER. El estudio de las Artes Visuales, junto a la lectura de las obras de arte prepara para la comprensión de la imagen.

La educación de la visualidad de la que hablo no es espontánea, o se sustenta en la libre expresión tanto para leer como para hacer arte. El tipo de educación a la que me refiero posee necesarias implicaciones desde lo didáctico y metodológico. La Didáctica de la Visualidad toma como punto de partida el reconocimiento de un pensamiento visual o por imágenes. Conlleva a comprender algunas características de este tipo de pensamiento, que muchas veces se ve separado del pensamiento lógico-verbal.

A su vez, “percibir la necesaria relación con otras ramas del saber cómo son la Estética, la Filosofía, la Psicología y Sociología del Arte, en relación con la propia historia del arte, pone de manifiesto el entramado sociocultural que posee la visualidad”⁴.

Las implicaciones de la Didáctica de la Visualidad con estas áreas del conocimiento se deben, entre otras razones, a que no existe visión pura. Nuestra visión no es ingenua, ella está comprometida con nuestro pasado, con nuestras experiencias, con nuestro contexto y nuestras referencias. De ahí que toda imagen visual no posea un solo código de lectura y no se encuentra codificada de forma tan clara como otro tipo de imagen.

Su lectura difiere sustancialmente de la imagen literaria, por ejemplo. Pierre Francastel afirma que “toda percepción visual, es una percepción abierta y polivalente”⁵. A través de la imagen como soporte de la comunicación visual, el acto de “ver” implica el reconocimiento del hecho material y su significación sociocultural por parte del espectador. Ver implica pensar.

3 Barbosa, A. M. (1998) Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: Editora C/Arte, p.35.

4 Cabrera Salort, R. “Didáctica de la visualidad”, en: Indagaciones sobre arte y educación. Adagio, 2010.

5 Francastel, P. (2002) Elementos y estructura del lenguaje figurativo. En: Image 1. Teoría Francesa y Francófona del lenguaje Visual y Pictórico. Casa de las Américas/UNEAC, Traducción Desiderio Navarro, p. 6.

El proceso de leer se imbrica con las vivencias, de ahí que resulte difícil enajenar la primera de su naturaleza social. “Toda obra de arte es de alguna manera hecha dos veces. Por el creador y por el espectador, o mejor, por la sociedad al cual pertenece el espectador”⁶. Cuando se trata de imágenes artísticas la polisemia para su lectura es incuestionable. Desde el propio proceso educativo se debe trabajar con la idea que toda percepción de la imagen implica la actividad mental de cada uno. Reconozco que toda imagen existe por su unidad imaginaria y está ligada a un conjunto de conocimientos y significaciones intelectuales que cada persona y hasta cada generación le concede a la obra.

La obra también ofrece de sí misma, vuelvo a Francastel, quien considera que “el objeto de la obra de arte es lo posible, lo probable: nunca es lo cierto. Siempre es ambiguo, siempre es capaz de perder aspectos de su significación, y de ganar otros nuevos”⁷. Tanto docentes como estudiantes deberán trabajar con estas ideas, durante el proceso formativo en artes visuales, sin pretender dar por sentado una lectura concluyente de las obras culturales.

Por tanto, el acto de ver y de leer implica un proceso donde por un lado el hecho cultural y el objeto visual ofrecen de sí mismos y por otro lado este acto de ver y leer requiere de un grado de profundidad mayor porque debemos percibir el objeto visual en sus relaciones. No somos capaces de aprehender el mundo tal como es, construimos mediaciones y sistemas simbólicos para conocer.

Ver y leer una obra de arte o nuestra propia obra es atribuir significado a lo que vemos o hacemos a partir de nuestra experiencia, nuestros conocimientos, nuestro contexto y nuestra imaginación. El proceso educativo en artes, cada vez más complejo en relación con las nuevas cualidades que han tomado las prácticas artísticas contemporáneas, debe estar estructurado a través de ejercicios donde se integran y relacionan armónicamente contenidos teóricos y prácticos.

Una de las grandes aspiraciones de la educación en artes es la formación de artistas conscientes y críticos, que puedan elegir, con ayuda del docente y sobre la base de sus necesidades profesionales, un problema expresivo y saber comunicarlo a través de algún medio. Esto supone además develar las mediaciones culturales como forma de contextualización de la obra. Exponer

6 Bourdieu, P. (1967) Campo intelectual y proyecto creador, en: Problemas del estructuralismo. México D.F: Siglo XXI Editores, pp. 135 – 182.

7 Francastel, P. (2002) Elementos y estructura del lenguaje figurativo. En: Image 1. Teoría Francesa y Francófona del lenguaje Visual y Pictórico. Casa de las Américas/UNEAC, Trad. Desiderio Navarro, p. 15.

criterios reflexivos sobre la educación en artes implica hacer explícito cómo comprendo las prácticas artísticas contemporáneas y los procesos creativos relacionados con estas.

Es necesario preguntarse, consecuentemente, sobre el qué, el cómo y el para qué de los procesos formativos en artes. Desde finales del siglo XX apreciamos unas prácticas no centradas en técnicas tradicionales. Esta se implica muchas veces con la participación del público, para que forme parte de la obra misma. La mixtura de medios expresivos es tan amplia y se utilizan tanto objetos y actos cotidianos, que hacen del arte un campo de relaciones inter y transdisciplinarias con otras ramas del conocimiento.

Actualmente las prácticas artísticas en el campo de la visualidad no se sustraen de lo que acontece en el mundo comunicacional, las tecnologías que apoyan este campo y los modos dominantes en las esferas de la producción y el consumo. Juegan su rol, los imaginarios sociales que percibimos actualmente como consecuencia de una nueva configuración de un mundo dominado cada vez más por el mercado de corte capitalista.

Hacer arte, dependiente cada vez más de la visualidad creada de la vida cotidiana, supone la producción, circulación, distribución, recepción y apropiación del hecho artístico. Teóricos como Hall Foster, Néstor García Canclini y José Luis Brea han expresado que nos encontramos en el momento antropológico del arte. Al artista actualmente se le considera que es poseedor de un potencial capaz de influir en nuestra vida psíquica debido a su trabajo conceptual y su capacidad para producir ideas, de aquí que la función antropológica de este se vería recodificada en el sistema extendido de la imagen.

El arte se ha diluido y expandido en las prácticas de comunicación visual, lo apreciamos no solo en espacios donde habitualmente vemos arte, como pueden ser las galerías o centros culturales, sino que está presente también en las calles, en los medios de información y comunicación, en la publicidad y en nuestras comunidades. “En ese escenario excéntrico, las nuevas prácticas se disuelven en una mirada de encuentros libres con toda la multiplicidad de prácticas de producción de visualidad entre los que poner fronteras o especificidades resulta y resultará cada vez más difícil e impropio”⁸.

La idea tradicional de arte ha quedado desplazada desde hace algún tiempo y gradualmente se han insertado las actuales prácticas en un espacio extendido

⁸ Brea, J. L. (2003): El tercer umbral. Estatuto de las prácticas artísticas en la era del capitalismo cultural. CENDEAC, Murcia, p. 19.

de la cultura visual. El universo de lo que entiendo como cultura visual, en donde estas prácticas artísticas están cada vez más presentes, implican los procesos de ver y darse a ver, los de mirar y ser visto. A la par, en estrecha relación con las prácticas artísticas, significo la concepción dialéctica de la cultura visual donde yo comprendo e insisto no solo en los procesos de “construcción social del campo visual sino [...] la exploración del reverso [...] de esta proposición, a saber: la construcción visual del campo social”⁹.

¿Qué implicaciones tienen estas cualidades del arte contemporáneo desde la dimensión de su enseñanza?

¿Cómo hacer de la educación en arte, a partir de la realidad artística actual, un área que propicie el vínculo teoría-práctica?

El maestro Ramón Cabrera Salort desde su investigación y magisterio en la Universidad de las Artes (ISA) siempre exponía que todo artista además de hacer arte debe problematizar su hacer, así como también reflexionar sobre los objetivos y por qué socializar la obra cultural. Con ello avocaba al artista a un proceso de lectura y contextualización de los procesos de creación.

El enfoque de leer y contextualizar contribuye a un pensamiento divergente, pues no solo trata de estar informado de la realidad artística pasada o contemporánea, sino conformar esquemas conceptuales referenciales para operar con la realidad y hacer lecturas contextualizadas asentadas en la vivencia.

La contextualización es búsqueda, cuestionamiento, es desarrollar la capacidad crítica donde la integración teoría-práctica conformarían un solo proceder. Comprender lo contextual o la contextualización en las prácticas artísticas contemporáneas lo podemos advertir también a partir de los “modos de relación”, concepto desarrollado por John Dewey en su libro *El arte como experiencia*.

Dewey considera que el arte surge como producto de la interacción con el medio, con el entorno.

“En este sentido los agentes que son relevantes en el arte no pueden ser sino los “modos de relación” que se proponen en cada obra de arte, modos de relación que afectan a la percepción y la rearmen, que desde su específica codificación estética son capaces de alcanzar la organización más general de la experiencia, infiltrándose desde lo más

⁹ W.J. Mitchell. (noviembre 2003): *Mostrando el Ver: una crítica de la cultura visual*. Revista Estudios Visuales # 1, pág. 32.

extraordinario a lo más cotidiano, transformando el mundo, en tanto repertorio establecido de gramáticas situacionales”¹⁰.

Para mí las ideas expuestas anteriormente pueden ser prolongable hacia lo educativo en el arte en tanto esta interacción que propone Dewey también está presente entre educadores y educandos a partir de la sensibilidad de las relaciones donde estos “modos de relación” están tanto en el arte y su educación operando como proyecto instituyente a lo ya establecido para indagar los modos de hacer y leer el arte.

Una relación cálida: La lectura y contextualización durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del arte y la creación.

En el campo de la educación en arte adquiere cada vez más importancia, el reconocimiento de la relación existente entre la enseñanza-aprendizaje del arte y la creación. Una dimensión de este aprender, muchas veces inadvertida, se da entre el creador y su obra. Los propios procesos auto normativos de la creación, de distanciamiento y contacto con la obra respaldan lo que expreso en cuanto constituye un proceso de aprendizaje para el creador.

No hay acto de “ver” ni acto de “hacer” carente de influencias. El proceso de enseñanza- aprendizaje del arte debe reconocer la existencia de características modélicas presentes en las obras de productores que, por las cualidades que presenta la obra, aleccionan de tal modo a otros artistas y estudiantes que se convierten en modelos y referentes para aprender a hacer.

La enseñanza-aprendizaje del arte reconoce que el artista debe crear a partir de aquello que tiene para él un significado emocional con relación al contexto en que está situado. Su hacer arte se irá configurando a partir de su relación con sus contemporáneos que permitirá incorporar a la obra, una cultura como precondition necesaria para el cumplimiento concreto de una intención artística en el producto artístico.

Mi experiencia como maestro de Artes Visuales me permitió indagar desde el propio proceso de enseñanza-aprendizaje en aquellas apropiaciones e imitaciones desde las cuales Pierre Bourdieu desarrolla el concepto de inconsciente cultural, al definirlos como “actitudes, aptitudes, conocimiento, temas y problemas, en resumen, todo el sistema de categorías de percepción

10 Dewey, J. (2008) El arte como experiencia. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

y pensamiento adquiridos por el aprendizaje sistemático que organiza la escuela o hace posible organizar”¹¹.

Nuestros procesos intelectuales muchas veces se muestran en forma de reflejos automáticos, a través del inconsciente cultural, y particularmente nuestra educación históricamente situada, contribuye significativamente a esto. El ambiente en que se desarrolla toda creación está desde el punto de vista educativo y social determinado por modos de consumo, circulación, aceptación y apropiación de las imágenes.

El campo artístico y cultural de una época se define por la fuente común de temas y la tradición cultural de una época. De modo que, lo que sujeta a un creador a realizar determinadas obras se debe al hecho de valorar temas y problemas en un contexto determinado. Incluso aquellos artistas que consideran que tienen temas muy personales siempre responden a fuentes comunes, demandas estéticas y expectativas intelectuales que se manifiestan a través de categorías de percepción y pensamiento.

Formarse como artista profesional implica reconocer que, a pesar de existir vocación y aptitudes que podamos descubrir en nosotros, la creación es una actividad que requiere de la correspondencia entre conocimientos de los procesos psíquicos de nuestro trabajo y la realidad sociocultural en la que estamos situados.

La imbricación de los procesos psicológicos de la creación con el contexto, suponen desarrollar un proceder didáctico en artes visuales donde lo manual y las experiencias senso-perceptivas estén respaldadas con las habilidades del pensamiento lógico-verbal. La profesora Ana Mae lo concibe como la necesaria unión entre emoción y cognición. La creación no debe ser tratada como algo espiritual e innato.

Las prácticas artísticas construyen experiencias que facilitan un conocimiento no aportado por otras ramas del saber. Construyen mundos que no pueden ser creados por la comunicación ordinaria y extrañan por lo ambiguo, lo plural, lo posible y lo inédito. La contextualización y lectura de la creación artística concebida desde el Abordaje Triangular (hacer, leer, contextualizar) que propone la maestra Ana Mae Barbosa como condición epistemológica básica, va a conferir significación a nuestro proceder al propiciar el discernimiento de nuestra práctica, asumida desde el reconocimiento del valor de la imagen en el proceso educativo.

11 Bourdieu, P. (1967) Campo intelectual y proyecto creador, en: Problemas del estructuralismo. México D.F: Siglo XXI Editores, p. 23.

El reconocimiento del par dialéctico teoría-práctica es de gran valor para el desarrollo de los procesos de contextualización en arte. Valiéndome de ello he podido buscar sentido y significación a un proceder educativo en arte que debe desarrollarse comprometido con el hacer artístico. Me ha permitido comprender que el proceso de creación es también un proceso didáctico y educativo donde La Didáctica, La Educación y La Pedagogía pueden emanar de la propia obra o del propio proceso creativo.

Toda obra cultural y educativa en cualquier contexto “se sustenta en un fundamento motivacional de experiencias vividas [...] habitados por personas, lugares y vínculos”¹². Destacó la importancia de que no puede existir labor educativa y artística al margen de la vivencia, las relaciones contextuales y la comprensión personal del mundo por parte de los estudiantes y el educador.

Desde estos supuestos, la comunicación, tanto verbal como visual y de estas su complementación será fundamental. Ella estará presente tanto en la educación como en el arte. Para Freire “la educación es comunicación; es diálogo, en la misma medida en que no es la transferencia de conocimiento sino el encuentro de sujetos interlocutores en busca del sentido de las significaciones”¹³.

Para mí, el arte es también comunicación, donde espectadores y artistas van en busca del sentido de las significaciones. En consonancia con estas ideas, comparto el criterio del maestro Ramón Cabrera, a propósito del prólogo del libro *La imagen en la enseñanza del arte* cuando se expresa con respecto a la enseñanza-aprendizaje del arte y la creación y nos dice cómo desde la educación en arte

“situar la obra en contexto es propiciar el producir sentido en aquellos que la observan y ello se logra desde un campo de sentido decodificable y una poética personal del decodificador. Esto hace que tal lectura contextualizada [...] opere como cuestionamiento, como búsqueda, como descubrimiento, como acrecentamiento de la capacidad crítica”¹⁴.

Con esto destaca la importancia que para alcanzar una educación visual y prepararse para el entendimiento de las artes es necesario relacionar la educación y la creación. El hacer arte debe comprender su lectura, ya que el

12 Pampliega de Quiroga, A. (1985) *El Proceso Educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón -Riviére*. Centro de Apoyo y Servicios Académicos. São Paulo: Ediciones Cinco.

13 Freire, P. (1996) *Pedagogía de la Esperanza*. México DF. Siglo XXI editores, 2da edición, p. 75.

14 Barbosa, A. M. (2015). *La imagen en la enseñanza del arte. Años 1980 y nuevos tiempos*. Monterrey. Primera Edición en Castellano. Universidad Autónoma de Nuevo León. Facultad de Artes Visuales.

“ver” se imbrica con un “leer”, unido a la contextualización cultural de estos procesos como forma de contar con un marco conceptual referencial que hace posible el acto de leer.

Resulta difícil lograr el conocimiento en arte sin una interrelación de lo que hacemos: qué hacemos, cómo y para qué. Desde la episteme que propone el Abordaje la palabra lectura, en este ámbito de enseñanza-aprendizaje de las artes, sugiere una interpretación personal de nuestro proceder, al comprender la propia personalidad del artista o del profesor. En otras palabras: “mi propio yo en relación con el contexto”.

La realidad circundante forma al sujeto. La famosa frase de Ortega y Gasset, “yo soy yo y mi circunstancia...”¹⁵ es portadora de sentido en tanto nos da la idea de que todos estamos rodeados de realidades circunstanciales: históricas, antropológicas, filosóficas, psicológicas, sociales y culturales. Esta realidad es interpretada y leída de manera personal y a la vez colectiva.

En la creación artística, en tanto obra hecha por el hombre y que dota de sentido y significación, creamos porque leemos nuestro contexto y nuestras circunstancias. En el proceso de creación el artista hace lecturas y al hacerla conforma, configura, convive, dota de sentido y todo ello lo hace inquisitivamente, curiosamente, rodeado de dudas y certezas en conflictiva unidad: indaga.

En el proceso de educación con las imágenes artísticas existe también esta dimensión lectora, pues la naturaleza de este proceso tiene un carácter hermenéutico. Esto le da una cualidad a la enseñanza en artes debido a que precisamente el conocimiento está en la imagen y la educación en arte se verá mediada de este modo por el propio texto artístico. El texto artístico no es un simple mediador, este manifiesta propiedades intelectuales y desempeña un papel activo en el diálogo con el receptor y el creador.

Lotman manifiesta la idea que el texto muestra “la capacidad de enriquecerse ininterrumpidamente”¹⁶, al ser un interlocutor activo, pierde su carácter de acontecimiento finito porque se comporta de modo independiente y semejante a una persona autónoma y a partir de aquí se establece toda una relación llena de significados donde las situaciones vivenciadas implicarán una lectura personal para el receptor.

15 Ortega y Gasset, J. (2005) *Meditaciones del Quijote*. Madrid: Alianza Editorial, p. 14.

16 Lotman, Y. (1996) *La Semiótica de la Cultura y el Concepto de Texto*. En: *La semiosfera*, Tomo I, Madrid: Ediciones Cátedra, pp. 77-82.

¿No es esta razón sólida para considerar de gran importancia la contextualización y la lectura como componentes esenciales tanto para el hacer y el ver en la enseñanza-aprendizaje del arte y la creación?

Si la imagen se conforma desde lo gestáltico, desde una integridad abarcadora, la educación en arte y sus procesos de lectura, hacer y contextualización deben comportarse como tal. Deben interactuar como una gran Gestalt. Desde esta interacción, comportarse con una configuración holística donde toda práctica educativa en el ámbito de lo simbólico comprenda, a su vez, una práctica artística y viceversa, es decir, que está última aleccione de tal modo que se transfigure en un proceso de enseñanza-aprendizaje primeramente para aquellos que la realizan: educadores y educandos.

Era este asunto capital del curso de Didáctica de las Artes Visuales de la Maestría en Educación por el Arte impartido por Ramón Cabrera Salort. El maestro siempre destacaba la estrecha urdimbre que ha de existir entre procesos educativos con la imagen y procesos creativos. Fue en este curso donde empecaron mis inquietudes en cuanto a la relación ARTE Y EDUCACIÓN y donde comprendí que enseñar y aprender suponen un camino hacia lo inédito viable como proceso de transformación sociocultural a través del arte.

Diversas han sido las experiencias en arte y educación donde no se ha estado al margen de la producción simbólica contemporánea y donde la práctica educativa se desarrolla comprometida con la práctica artística y viceversa¹⁷. Tenemos ejemplos de valiosas experiencias en nuestras instituciones de enseñanza del arte. Estas han dado frutos y es debido a las relaciones antes expuestas: el proceso de creación artística y el proceso de enseñanza-aprendizaje en artes ha transcurrido por las aulas u otros espacios fusionados con la vivencia, cada proyecto artístico desde lo grupal es a su vez proyecto pedagógico.

La concepción de la enseñanza-aprendizaje del arte y la creación parte de "la relación sujeto-mundo, sujeto-realidad, mundo interno-mundo externo [...] y a partir de la praxis se da la apropiación instrumental de la realidad para transformarla, es decir, se da el aprendizaje"¹⁸.

17 Cabrera Salort, R. Véase el texto Indagar cuando la imagen arde. Conferencia inaugural del III Encuentro Internacional sobre Educación Artística, Universidad Regional de Cariri (URCA), Brasil. En el texto se argumenta como en los procesos formativos en artes visuales la interacción entre práctica artística y práctica educativa debe resultar de un vínculo donde una no pueda prescindir de la otra. Esta interacción se advierte cuando en la medida que la práctica educativa surja comprometida con la práctica artística, es decir, que no pueda prescindir del arte, esta última debe del mismo modo atesorar una práctica formativa que aleccione tanto a educando como a educadores.

18 Pampliega de Quiroga, A; Freire, P y otros, (1985) El Proceso Educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón -Riviére. Centro de Apoyo y Servicios Académicos. São Paulo: Ediciones Cinco pág. 27-28.

En relación con las ideas que he expuesto hasta aquí creo conveniente sintetizar los siguientes puntos de vistas sobre la enseñanza-aprendizaje en Artes Visuales:

1. Desde una concepción del hacer, el leer y el contextualizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje en arte de toda disciplina, asignatura o taller, la práctica artística debe ser pensada a su vez como práctica educativa y viceversa. Para que esta se sienta completa ha de integrar el hacer, el leer y el contextualizar, esa tríada que Ana Mae Barbosa reconoce como el episteme del arte. Pero de forma análoga, como toda práctica artística en su materialización alecciona en primer lugar a quien la realiza es posible afirmar también que toda práctica artística contiene buena parte de práctica formativa. No es posible pensar en una práctica educativa en arte si ella se hace prescindir del arte. El proceso formativo en el que se asienta la Didáctica de las Artes Visuales, como disciplina ha de surgir, enlazada en los fundamentos de la propia práctica artística de los estudiantes en formación.

2. Una práctica educativa en arte desde la dimensión que expreso posibilita la capacidad para ver y hacer ver, reflexionar y compartir la experiencia de las condiciones que hacen necesario el arte para que contribuya a la educación. Una Didáctica de las Artes Visuales que envuelva relación entre enseñanza-aprendizaje del arte y la creación, desde la integración de un hacer, leer y contextualizar incrementa la complejidad del pensamiento artístico. A su vez, el proceder didáctico con las imágenes artísticas y el trabajo con las obras realizadas por los estudiantes debe resultar una experiencia que se muestre en su continuidad, en un suceder o un acaecer donde aprender a trabajar con las imágenes sean fruto de un enseñar y un aprender, y que esto implique reconocer dentro de tales imágenes, especialmente, las que los educandos producen como resultado de sus proyectos.

3. El desarrollo del pensamiento visual y creativo tienen sus fuentes en un aprendizaje asentado en la vivencia. Esta se fragua desde las emociones y la lectura personal del mundo que circunda: el contexto, movimientos, ideas, acontecimientos, relaciones con otras artes y artistas. No se trata solo de transmitir el saber del docente, ni de estar informados o dominar teorías artísticas y culturales. Es importante brindar las condiciones para que aparezcan inquietudes y entusiasmos para leer nuestros escenarios artísticos, sociales y educativos, así como crear, a partir de estos, diversidad de lecturas en las creaciones de obras.

4. El rol del docente y del estudiante en la enseñanza-aprendizaje del arte, donde sus labores y procedimientos didácticos deben ser consustanciales con las anteriores valoraciones, será más valioso, cuando el primero abandona

el podio de quien cree poseer todo el conocimiento y saber. Ambos deben abrirse a la novedad con el trabajo de las imágenes artísticas. La práctica del docente como pedagogo del arte y artista, es el de manifestar, no solo con su conocimiento, sino además con su actitud, la pasión por la búsqueda del conocimiento desde la sensibilidad, la comunicación y el entusiasmo por el ejercicio de crear. "El educando precisa asumirse como tal, pero asumirse como educando significa reconocerse como sujeto que es capaz de conocer y que quiere conocer en relación con otro sujeto igualmente capaz de conocer, el educador, y entre los dos, posibilitando la tarea de ambos, el objeto del conocimiento"¹⁹.

5. En toda educación en arte contextualizada, los procesos de creación y sus ambientes están en constantes contradicciones. Tanto en la creación artística como en la enseñanza de las artes visuales existe un ambiente de creación, en el que distinguimos retrocesos y posibles detenimientos que debemos superar para promover el impulso hacia otros contextos. Estas contradicciones se manifiestan en nuestra creación a través de los modos de consumo, circulación, aceptación, apropiación de las imágenes. También las contradicciones se expresan entre las necesidades internas o intrínsecas del creador y las presiones sociales a través de los agentes del campo cultural como críticos o curadores. Actualmente los confusos límites entre arte y no arte, entre imagen e imagen artística y su relación con la cultura visual, además del creciente papel del espectador como co-creador del hecho artístico y el predominio del mercado, son algunas de las singularidades del campo artístico para lo que se requiere el discurso desde el arte que en una relacionada lógica transitará hacia su educación. Por lo que la disciplina Didáctica de las Artes Visuales no puede ser impartida si se desconoce esta realidad, en la que palpitan las contradicciones de sus estudiantes, donde estas problematizaciones son propias también del ámbito didáctico del arte.

19 Freire, P. (1996) *Pedagogía de la Esperanza*. México DF. Siglo XXI editores, 2da edición, p. 44.

Bibliografía

BARBOSA, A. M. La imagen en la enseñanza del arte. Años 1980 y nuevos tiempos. Primera Edición en Castellano. Universidad Autónoma de Nuevo León. Facultad de Artes Visuales. Monterrey. 2015.

BARBOSA, A. M. Tópicos Utópicos. Editora C/Arte. Belo Horizonte. 1998, p. 35.

BOURDIEU, P. Campo intelectual y proyecto creador. En: Problemas del estructuralismo. Siglo XXI Editores. México D.F. 1967, p. 23.

BREA, J. L. Apéndice. Redefinición de las prácticas artísticas (siglo XXI). El tercer umbral. Estatuto de las prácticas artísticas en la era del capitalismo cultural. CENDEAC, Murcia. 2003, p. 19.

CABRERA SALORT, R. Didáctica de la visualidad, en: Indagaciones sobre arte y educación. Adagio. La Habana. 2010,

DEBRAY, R. Vida y muerte de la imagen. Historia de la Mirada en Occidente. Paidós, Barcelona. 1994 p. 95.

DEWEY, J. El arte como experiencia. Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona. 2008.

FRANCASTEL, P. Elementos y estructura del lenguaje figurativo. En: Image 1. Teoría Francesa y Francófona del lenguaje Visual y Pictórico. Casa de las Américas/UNEAC, La Habana, Trad. Desiderio Navarro, 2002, p. 6.

FREIRE, P. Pedagogía de la Esperanza. Siglo XXI editores, 2da edición. México, DF. 1996, p. 44.

LOTMAN, Y. La Semiótica de la Cultura y el Concepto de Texto. En: La semiosfera, Tomo I, Ediciones Cátedra, Madrid. 1996 pp. 77-82.

W.J. MITCHELL. Mostrando el Ver: una crítica de la cultura visual. Revista Estudios Visuales # 1, noviembre 2003 pág. 32.

ORTEGA Y GASSET, J. Meditaciones del Quijote. Alianza Editorial, Madrid. 2005 p. 14.

PAMPLIEGA DE QUIROGA, A. El Proceso Educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón -Riviére. Centro de Apoyo y Servicios Académicos. São Paulo: Ediciones Cinco, 1985, pág. 27-28.

EL JUEGO CON IMÁGENES EN LAS ARTES VISUALES A TRAVÉS DE LA CONCEPCIÓN DE LA EDUCADORA MARÍA DEL CARMEN RUMBOUT LINDEMAYER

MS.c ROBERTO FÉLIX CARBONELL

Especialista de Artes Visuales. Metodólogo de Educación Artística de la Dirección Provincial de Educación. Provincia: La Habana

La formación de una educadora artística

Salvar la memoria de los hombres y mujeres que han contribuido a la historia de la Educación es también preservar la nación. Para lograr tal propósito son esenciales las historias de vida de maestros que han enriquecido nuestro patrimonio pedagógico. En tal sentido, destacar los aportes de educadores artísticos es una tarea que lleva consigo la visibilidad de sus contribuciones, elemento que aporta significativos valores al análisis histórico-crítico del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Artística. Su poca sistematización puede provocar cierto desconocimiento de metodologías en este campo de estudio y una pobre bibliografía sobre figuras que han aportado a su proceso de consolidación.

Una de las personalidades que ha enriquecido la concepción didáctica y metodológica de la Educación Plástica en Cuba después del Triunfo de la Revolución es la maestra María del Carmen Rumbaut Lindenmeyer, licenciada en 1972 de Historia del Arte en la Universidad de La Habana. Fue metodóloga-inspectora de Educación Artística de la Dirección de Educación General, Politécnica y Laboral y luego laboró en el Consejo Nacional de Casas de Cultura. Ha dedicado más de cuarenta años a la formación estética de niños, niñas, adolescentes y jóvenes y ha preparado a varias generaciones de educadores artísticos. Es autora de programas y libros para el desarrollo de la Educación Artística en las distintas enseñanzas; así como de talleres de creación y apreciación de las Artes Plásticas del Sistema de Casas de Cultura. Promotora de proyectos socioculturales dirigidos a la niñez, organizadora de festivales y concursos nacionales en los que se ha desempeñado como jurado.

En textos referidos a la Educación Artística en Cuba después del Triunfo Revolucionario, en tesis de maestría y de doctorado relacionadas a la Educación Plástica, varios autores reconocen sus aportes al proceso de enseñanza-aprendizaje en este campo de estudio. Pero existen pocos estudios acerca de sus aportes pedagógicos a la didáctica de esta disciplina (Carbonell, 2021).

El siguiente texto propone fundamentar la contribución pedagógica de la maestra María del Carmen Rumbaut en la Educación Plástica. Se tuvo en cuenta su historia de vida a partir de un enfoque biográfico narrativo en educación (Díaz, 2019). Este permitió determinar los principales aportes de su contribución en un contexto sociocultural determinado y su trascendencia a la historia de la Educación Plástica en Cuba. La etapa de estudio abarca su vida laboral, desde 1973 hasta el 2016, que comprende dos momentos: su labor en el Departamento de Educación Artística del Ministerio de Educación (MINED) –1973 a 1995– y en el Consejo Nacional de Casas de Cultura (CNCC) –1995 a 2016.

La personalidad de la profesora María del Carmen Rumbaut Lindenmeyer se relaciona con los procesos fundacionales que marcaron la política educacional y cultural del país en relación a la Educación Artística desde la década de los setenta

Nace en la ciudad de Cienfuegos en 1948; comenzó sus estudios primarios en el colegio privado de monjas “Dominicas Americanas” y, cuando se produce la intervención de las escuelas privadas a partir de la Ley de Nacionalización de la Enseñanza (1961), cursa el último grado de la secundaria en la escuela pública “Atilano Díaz Rojas”. Luego ingresa al preuniversitario “Jorge Luis Estrada” del propio Cienfuegos, donde se graduó en 1965 y decide estudiar la carrera de Historia del Arte en la Facultad de Artes y Letras de la Universidad de La Habana. Cuando culminó su carrera, fue ubicada a realizar su práctica laboral en la sección de Educación Artística del Ministerio de Educación. Su entrada al departamento coincide con el segundo momento del Plan de Educación Artística CNC-MINED (Arteaga et al., 1971).

Entre los primeros textos que elaboró se encuentra un folleto, realizado de conjunto con la maestra Cuca Rivero (1917-2017), sobre la historia y el montaje del Himno Nacional (1974), y otro con el teatrista Antonio (Bebo) Ruiz (1934-2009) sobre juegos escénicos en la educación primaria (Rumbaut y Ruiz, 1976). Desde este último escrito, el tema del juego en su obra es una constante. En la década de los ochenta, como parte del segundo momento del perfeccionamiento, elabora otros materiales: Ver, cantar y jugar (Portu, Rumbaut y Landa, 1980), El arte de ver y escuchar (Rumbaut y Ares, 1981) y

El arte de ver y escuchar II (Rumbaut y Ares, 1981). En ellos se plantea una nueva metodología que lleva a una escala superior el proceso apreciativo, que se expande a los planes y programas de esta asignatura en los noventa.

En 1995 comienza a labora en el Consejo Nacional de Casas de Cultura, donde ocupa varias responsabilidades. Desde este sector sigue aportando a la Educación Plástica en la elaboración de Programas y materiales de apoyo metodológico para los nuevos instructores de arte, además de asesorar los eventos y concursos que tributan al Movimiento de Artistas Aficionados en la especialidad de Artes Plásticas. En este señalamos una ampliación de concepciones teóricas y metodológicas de la Educación Plástica donde lo lúdico adquiere otra dimensión. Su pensamiento pedagógico sobre el juego en la Educación Plástica tiene raíces en las ideas pedagógicas de J. Piaget (1896-1980), V. Lowenfeld (1903-1960), L. S. Vygotsky (1886-1934) y H. Read (1893-1968). Para argumentar la anterior afirmación, es necesario analizar el fenómeno del juego en relación con la Educación Plástica a partir su concepción pedagógica.

Concepción pedagógica del juego en la Educación Plástica

El vínculo de la Educación Plástica con el juego parte de una concepción lúdica heredera de tendencias educativas marcadas, la gran mayoría, desde finales del siglo XIX y principios del XX, bajo la égida de la Escuela Nueva. Esta vertiente es calificada por algunos como movimiento y, por otros, como “campo discursivo complejo a partir de las diferentes propuestas que se dieron en distintos lugares del mundo” (Pineau, 1996, p.7). Respecto a la corriente pedagógica que le antecedió, al promulgar un método de carácter expositivo, basado en el desarrollo de aptitudes memorísticas y teniendo como antecedente la influencia de la pedagogía eclesiástica (Canfux, 1991), es bien difícil el uso del juego en la educación.

La Escuela Nueva se levantó en contra de la educación tradicional teniendo como fundamentos las ideas pedagógicas de J. A. Comenius (1592-1670), J. Rousseau (1712-1778) y J. E. Pestalozzi (1746-1817); así también como los progresos en el campo de la psicología de finales del siglo XIX y principios del XX. Esta tendencia cuenta con diferentes líneas que se agrupan en pensamientos filosóficos, psicológicos y sociológicos, entre las que se destaca la educación integral del niño, donde lo afectivo y las experiencias con el arte inciden sobre su personalidad; y la educación placentera, donde el concepto de aprender jugando hace de lo lúdico un método esencial (German, Abrate, Juri y Sappia, 2011). Estas dos líneas, relacionadas con las áreas de expresión

plástica y el juego, se proyectaron también sobre las vanguardias artísticas (Antoñanzas, 2005), aunque no se advierten relaciones entre los educadores y los artistas más allá que la de su tiempo (Cabrera, 2017).

Es necesario reconocer a continuación intelectuales y pedagogos que compartieron una visión sobre este hecho educativo. Para ello haremos referencia a algunos que, desde su pensamiento, aportan a la base teórica del juego en la Educación Plástica, haciendo énfasis en aquellos que influyeron directa o indirectamente sobre el pensamiento pedagógico de María del Carmen Rumbaut.

John Dewey (1859-1952), filósofo y pedagogo norteamericano, es considerado por muchos investigadores el precursor de este movimiento. Sus ideas colocan al niño en el centro de sus análisis; defenderá, entre sus presupuestos pedagógicos, el trabajo manual, las actividades creativas y el juego, para poner a funcionar su divisa «aprender haciendo», donde el conocimiento de los libros se subordina a la experiencia real (Rodríguez y Sanz, 2008). En este mismo sentido de favorecer el juego junto a otras actividades artísticas, entre ellas el dibujo, encontramos las figuras de María Montessori (1870-1952), Alexander S. Neill (1883-1973) y el pedagogo puertorriqueño-cubano Alfredo Miguel Aguayo Sánchez (1866-1948), entre otros.

Uno de los investigadores que aportó a las concepciones teóricas de María del Carmen con respecto al juego en la expresión plástica fue el psicólogo Jean Piaget. El creciente interés de Piaget por la infancia marcó el comienzo de las teorizaciones sobre las expresiones plásticas infantiles que definen la importancia de lo lúdico como parte del desarrollo intelectual y emocional del niño. Según la especialista María Acaso López-Bosch (2000), es este psicólogo experimental, filósofo y biólogo suizo quien experimenta científicamente sobre la idea de demostrar que la expresión plástica infantil forma parte del proceso de simbolización general del niño. En su texto *La formación del símbolo en el niño* (1959) plantea que el juego es el principal proceso de simbolización que se realiza en la vida e incluye la expresión plástica como un juego. El dibujo como imitación pasa de los esquemas sensomotores a los esquemas conceptuales, apareciendo incluso funciones simbólicas más complejas. Por lo tanto, la expresión plástica como juego será un complemento de la imitación dentro del proceso de simbolización.

Las etapas del dibujo gráfico infantil es otro elemento a tener en cuenta en la concepción pedagógica sobre el juego en la Educación Plástica de la maestra. Este aspecto posibilitó la introducción de los elementos y principios del diseño y las técnicas con sus procedimientos dentro del sistema de contenido de la Educación Plástica subordinados al desarrollo gráfico de las edades. Uno de

los investigadores más influyentes, en cuanto a las teorías sobre las etapas evolutivas del dibujo infantil, fue el educador artístico Viktor Lowenfeld. Las etapas gráficas del dibujo infantil propuesta por este especialista en su libro *Desarrollo de la capacidad creadora* (1961) son referencia en el área de la Educación Plástica. Mediante ellas Lowenfeld presenta una descripción detallada de las modificaciones que sufre el lenguaje gráfico mientras sucede la maduración de aspectos físicos, cognoscitivos y afectivos en el niño.

La motivación es otro de los elementos esenciales dentro de su concepción del juego en la Educación Plástica. La motivación, en su compleja integración de procesos afectivos, cognitivos y las necesidades y los motivos de la personalidad, direcciona la intensidad del comportamiento para el logro de un objetivo-meta (González, 2017). En la clase de Educación Plástica para la edad infantil es definida como el primer momento, debe ser mantenida en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ruiz, Castro, Fiallo y Hernández, 2010) y en ella se hace esencial el juego. Esta idea, defendida por la maestra, tiene como base la teoría Vygotskyana de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), definida como la distancia o diferencia entre lo que el niño es capaz de hacer por sí mismo y aquello que solo puede hacer con ayuda (Vigotsky, 1989). Esto implica motivar esa potencialidad para lograr la aproximación a un nivel real de desarrollo. Por lo tanto, la motivación se transforma en un factor metodológico que debe ser sostenido en todo el hecho pedagógico relacionado con la Educación Plástica. Al concebirlo de esta manera, el maestro debe tener en cuenta, en el momento de planificar sus clases, las situaciones que constituyen fuente de motivación en los estudiantes: acciones, cosas, personajes (León, 1955) y juegos.

En la Educación Plástica, este concepto de ZDP implica concientizar las etapas del desarrollo gráfico del niño y planificar de manera cualitativa los contenidos en la enseñanza de la Educación Plástica y Visual para, de esta manera, establecer una relación dialéctica con el fenómeno lúdico. Asumir la motivación como un factor metodológico pone en relación afectiva y cognoscitiva al niño con todo lo que lo rodea mediante el juego (Perdomo, 2005).

En todo este análisis, la *educación por el arte* merece una detenida reflexión debido a que esta teoría fue esencial en la concepción teórica-metodológica de la maestra. La doctrina fue presentada por el escritor, crítico de arte, poeta y esteta inglés Herbert Read en su trabajo *La Educación por el arte* (1945). Su teoría se funda en su propia doctrina estética, que sitúa el arte entre los diversos sistemas de expresión del hombre. Llega a la idea de que la educación por el arte es la que mejor responde a las necesidades del

hombre moderno y va a demostrar a lo largo de esta obra la tesis platónica de que “el arte debe ser la base de toda educación” (Read, 1982, p. 27).

En este enfoque el juego va a ser considerado la forma más evidente de expresión libre, posición que se justifica a partir de la fundamentación de la teoría lúdica aportada por filósofos como Immanuel Kant (1724-1804), Friedrich von Schiller (1759-1805) y psicólogos como Herbert Spencer (1820-1903). Pero es desde el desacuerdo con algunos puntos de la teoría sobre el juego de Margaret Löwenfeld (1935) de donde se postula su concepción del juego en la educación por el arte. La doctora considera el arte como una forma de juego; cuando Read cree todo lo contrario: “el juego como una forma de arte” (Read, 1982, p. 124). La subordinación del juego al arte será uno de sus postulados. Para él, todas las formas de juego, así como su definición de arte, son otros tantos intentos cinéticos de integración de la humanidad con las formas básicas del universo físico y con los ritmos orgánicos de la vida.

La educación por el arte es una de las tesis con más presencia en el quehacer pedagógico de maestros latinoamericanos en países como Colombia, Chile y Brasil. En Argentina florecieron escuelas nuevas abrigadas por esta concepción. Dentro del grupo de representantes encontramos las figuras de las hermanas Leticia (1904-2004) y Olga Cossettini (1898-1987), donde el juego y el arte era un agente de motivación en sus prácticas pedagógicas.

Todas estas experiencias y concepciones desde la *educación por el arte* se encuentran en la base de la Educación Plástica en Cuba. El binomio expresión plástica-juego desde una *educación por el arte* moldeará propuestas teórico-metodológicas para una concepción lúdico-pedagógica en la Educación Plástica. Sobre esta base se fundamentará la relación de juego-Educación Plástica de pedagogos como Alexis Aroche Carvajal, Edilia Perdomo, Ramón Cabrera Salort, entre otros.

Para María del Carmen, el universo de imágenes del niño se enriquece a través de la realización de juegos verbales y extraverbales que estimulan su comunicación, expresión y apreciación mediante estos lenguajes: plástico, gestual, sonoro, corporal. Jugar con imágenes resulta una vía efectiva para el desarrollo integral de la personalidad del niño. Dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Plástica, este método es idóneo para incentivar en los educandos sus acciones, despertar sentimientos afectivos y propiciar el goce de construir conocimientos, convirtiéndolos en sujetos activos de su propio aprendizaje. Se requiere que el maestro concientice la importancia del juego como herramienta para la aproximación, el descubrimiento, la aprehensión y expresión del mundo con los niños. Para asumir una pedagogía lúdica, el maestro tiene que desarrollar su propia

actitud lúdica, de modo que se cree en el espacio de juego que se utilice (aula, el patio de la escuela u otro lugar) un ambiente lúdico, cálido y dinámico que despierte y estimule en los niños la idea de jugar para lograr que se incorpore espontáneamente, brindándole confianza en sí mismo.

Una metodología para la apreciación en la Educación Plástica

A partir de los materiales del Segundo Perfeccionamiento (1985), la asignatura Artes Plásticas se concibe desde una concepción acorde a las tendencias pedagógicas de la educación estética y artística del momento en América. La sustitución del término Artes Plásticas por el de Educación Plástica implicó un cambio de concepto dirigido a la ampliación de las márgenes de lo visual a lo cotidiano (Uralde, Perdomo, Rodríguez y Iglesias, 2013; Cabrera, 2017); este fin favoreció en gran medida el proceso de enseñanza-aprendizaje para la apreciación; que se concebía a partir de la observación del entorno y de las obras de la plástica cubana y universal desde la interrelación con otras asignaturas.

Anteriormente, en el Primer Perfeccionamiento de la enseñanza primaria (1975) donde se incluye la materia Artes Plásticas como parte del ciclo estético, en los libros de Lectura Literaria y de Historia del Mundo Antiguo, se incluían ilustraciones que debían ser trabajadas por el maestro con una guía conformada por un cuestionario, ficha biográfica de los autores y un glosario de términos de las manifestaciones artísticas.

En 1981 María del Carmen Rumbaut y Gilda María Ares Areces (1949-2016), con el propósito de ampliar el proceso de enseñanza-aprendizaje para la apreciación de obras plásticas, conciben nuevos materiales donde plantean un abordaje de la imagen visual que parte de la literatura para llegar a la apreciación de las obras visuales (Azcuy, 2014). Esta propuesta metodológica es una de las primeras implementadas en la actividad apreciativa de la asignatura recogida en los libros *Ver, cantar y jugar* (Rumbaut, Landa y Portu, 1980), dirigido a preescolar, *El arte de ver y escuchar* (Rumbaut y Ares, 1981) y *El arte de ver y escuchar II* (Arias y Rumbaut, 1981) para los dos ciclos de la enseñanza primaria.

En los libros se evidencia la relación de subordinación del texto a la obra plástica y visual, “de ahí que se utilice la Literatura como vía para lograr un acercamiento más emotivo a la imagen plástica” (Rumbaut, 1981, p.7), estas se presentan de manera gradual, desde las más simples hasta las más complejas, teniendo en cuenta la distribución de los elementos y principios del diseño en los contenidos de la Educación Plástica.

El método propuesto se concebía a partir de dos procedimientos –la lectura y el cuestionario– y tenía como objetivos que los alumnos sintieran la atmósfera y el sentido de la obra, y que apreciaran los elementos de las Artes Plásticas a través de otro lenguaje artístico. En este método no solo se pone de manifiesto la interdisciplinariedad sino que, según expresa María del Carmen (2018); “lo lúdico está presente, ya sea a través de la lectura o en el cuestionario, e incluso en la forma de hacer las preguntas”.

Los textos seleccionados (cuentos sencillos, comentarios anecdóticos o poemas) se destacaban por la recreación de los elementos plásticos más significativos de la obra seleccionada y los cuestionarios, concebidos de manera dialógica, además de complementar la lectura, tenían como fin dirigir la observación de los niños, comprender los valores estéticos y artísticos, incorporar los contenidos a trabajar e incluso orientar la creación de trabajos que podían estar relacionados o no con las obras apreciadas. Estos cuestionarios tuvieron como referencias la guía de preguntas-estímulo, procedimiento esbozado por Antonio (Bebo) Ruiz en su libro Teatro 2 (Ruiz y Rumbaut, 1976). “El primer procedimiento (la lectura) tiene un carácter más emotivo, el segundo (el cuestionario), más racional” (Rumbaut & Arias, 1981, p. 7).

Además, se incluían breves comentarios de cada obra que permitían conocer el sentido con el cual se habían elaborado las lecturas, los cuestionarios y ampliar las características formales de la obra, respondiendo de los principios metodológicos tenidos en cuenta a la hora de elaborar la propuesta: dirigir la atención hacia las particularidades de la obra, teniendo en cuenta la temática, la función, la técnica; así como los elementos y principios de las Artes Plásticas a estudiar de acuerdo a los contenidos (Rumbaut, 1980). Por lo tanto era esencial la preparación del colectivo pedagógico y el desarrollo de su sensibilidad.

Fueron varios los escritores seleccionados para esta travesía, Mariela Landa, Denia García Ronda, Eliseo Diego (1920-1994), Emilia Gallego Alfonso, Dora Alonso (1910-2001), Esther Suárez Durán, entre otros. La forma de trabajo utilizada consistía, primero, en la selección de las imágenes, luego se conversaba con el escritor que estaba dispuesto a trabajar. Ellos escogían la imagen sobre la cual elaborarían el texto; los cuestionarios y los comentarios eran elaborados por María del Carmen y Gilda.

Esta propuesta metodológica trascendió a los programas de Educación Plástica a partir de la revisión y actualización en la década de los noventa y los textos se encuentran en la bibliografía a consultar por el docente en el Tercer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación.

Otra dimensión de los juegos

A pesar de que María del Carmen se incorpora en el año 1995 al Consejo Nacional de Casas de Cultura (CNCC), su labor continúa muy vinculada al proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Plástica. Este cambio le aportó, según argumenta, una concepción más abarcadora de la Educación Plástica desde lo extracurricular y es en esta etapa donde aparece con más fuerza el juego (Rumbaut, 2019).

En una de las entrevistas María del Carmen Rumbaut (2018) confiesa varios momentos de su vida que le sirvieron para argumentar las potencialidades del juego en la Educación Plástica. Uno de ellos fueron los talleres sobre juegos ofrecidos por el Centro de Asesoramiento Lúdico Educativo del Potencial Humano (ALEPH) en la década del noventa en el Centro de Investigaciones Culturales “Juan Marinello”. Estos cursos le sirvieron de arrancada para la elaboración de la base teórica y metodológica de un Programa alternativo de Educación Plástica y de materiales educativos de Artes Plásticas para la nueva formación de instructores de arte, entre los que se incluye el Banco de juegos creativos (Rumbaut y Ares, 2005) y los Programas de Talleres para la nueva formación de instructores de arte (CNCC, 2005).

Pero es en la obra *Banco de juegos creativos* (Rumbaut y Ares, 2005) donde el fenómeno lúdico adquiere otra dimensión, el juego se propone no solo como motivación sino una propuesta metodológica lúdico-creativa que se fundamenta en “la idea de que jugar es crear en el campo de la Educación Plástica” (Perdomo, 2005 p. 38). Este folleto, realizado en colaboración con Gilda Ares, que en aquel momento era metodóloga de Casas de Cultura de La Habana, cuenta con una relación de 115 de juegos y acciones lúdicas basados en la creación y la apreciación desde los diferentes lenguajes expresivos: sonoro, gestual, plástico, corporal, verbal y en donde sobresalen los juegos multidisciplinarios.

Este folleto no se puede analizar sin tener en cuenta los *Programas de Talleres de Apreciación-Creación, Apreciación y Creación para Instructores de Arte en la Enseñanza Primaria y Secundaria Básica* (CNCC, 2005) a desarrollar en septiembre de 2004 por estos especialistas, debido a que fue concebido como un material de apoyo metodológico para la impartición de estos talleres en el horario curricular y extracurricular. En este libro propone un total de 14 programas de creación, apreciación y apreciación-creación de diferentes manifestaciones del Arte y la mitad de ellos son de Artes Plásticas. La mayoría, elaborados por María del Carmen Rumbaut, están dirigidos al nivel educativo de Primaria y Secundaria; además, cuenta con lineamientos metodológicos para el trabajo con niños, niñas y adolescentes.

De todos los programas propuestos, el Programa Interdisciplinario merece una detenida reflexión. Este se basa en experiencias cubanas y extranjeras a partir de un marcado enfoque de Educación por el Arte. Mediante la integración de los diferentes medios expresivos de la Música, las Artes Plásticas, la Expresión Corporal y el Teatro el niño puede explorar el mundo, percibirlo y experimentar vivencias. El juego y sus dinámicas será la herramienta para su integración, por lo tanto es la apuesta esencial del programa. Al poner las imágenes en juego el niño disfruta más lo que hace y se convierte en sujeto activo de su aprendizaje. Aquí el juego como recurso metodológico permite desarrollar contenidos de la Educación Plástica; y es aquí, en este punto, donde la metodología lúdico-creativa se concibe como un sistema de actividades y procesos que se desarrollan en la clase de Educación Plástica, en el que se integran dialécticamente las acciones del docente y los alumnos para contribuir al desarrollo de la creatividad, mediante la integración de contenidos y actividades lúdicas donde lo primordial es el desarrollo integral de la personalidad (Perdomo, 2005). En María del Carmen, esta concepción se transforma en praxis para desarrollar la apreciación y la creación de imágenes verbales y extraverbales a través de juegos multidisciplinares.

Otros espacios de su contribución

La impronta de la maestra también se encuentra en el Movimiento de Artistas Aficionados de Artes Plásticas a través de la promoción de concursos y eventos durante su etapa de trabajo en el Consejo Nacional de Casas de Cultura (CNCC); aquí destacamos el concurso de plástica infantil “De Donde Crece La Palma” y el evento de “Arte popular”.

Por más de una década María del Carmen fue asesora y coordinadora a nivel nacional del concurso emblemático de la plástica infantil cubana “De donde crece la palma”, creado en 1995 por la galería de arte “Benito Granda Parada”, Jiguaní. El concurso, en varios de los momentos en que María del Carmen fue coordinadora y jurado, logró la participación de más de un millón de niños, niñas, adolescentes y jóvenes y logro involucrar de forma efectiva a varios organismos como el Ministerio de Educación, el Ministerio de Cultura, la Organización de Pioneros José Martí, entre otros.

La maestra María del Carmen contribuye a elaborar la concepción procesual del concurso que va desde la escuela hasta el evento nacional. Esta concepción está determinada por varias fases en las que se divide el evento: primero a nivel de escuela, luego a nivel de municipio, después provincial y por último, nacional. En este proceso se delimitan las responsabilidades de

cada institución: a Educación, de conjunto con la Brigada de Instructores de Arte “José Martí” y la Organización de Pioneros “José Martí”, le corresponde la organización, desarrollo y control de este proceso en la institución educativa. El Sistema de Casas de Cultura tiene como función la orientación, el seguimiento y la evaluación técnico-metodológica en todas las fases y el Consejo de Artes Plásticas contribuye con los espacios expositivos, en la curaduría y la participación en los jurados de las dos últimas etapas (Mijants, 2014). Este carácter procesual del evento propicia la participación masiva de niños, niñas, adolescentes y jóvenes de forma organizada, además de favorecer el trabajo unido y orgánico de todos los factores que intervienen y permite una mayor promoción de los resultados a través de las exposiciones escolares y salones de carácter municipal, provincial y nacional.

Otro de los elementos a tener en cuenta en la contribución de la maestra es su participación en los eventos de artesanía de “Arte Popular”. Su labor también se extiende a la población adulta. Los colectivos plásticos conformados principalmente por artesanos en la década de los noventa tributaban a las Ferias Nacionales de “Arte Popular” en Ciego de Ávila, mostrando lo más representativo de cada provincia; participaban también la danza, la literatura y la música. La artesanía contaba con dos espacios; un salón expositivo con diferentes técnicas y materiales con un carácter competitivo, el jurado era conformado por prestigiosos especialistas en el tema. Y el segundo, demostrativo, donde no solo se podía comercializar las piezas, sino que, además, el artesano mostraba el proceso de elaboración de la pieza, este último espacio se celebraba sobre todo en los parques (Rumbaut, 2018).

Conclusiones

La profesora María del Carmen Rumbaut es una educadora artística que, desde una concepción basada en la educación por el arte, defiende lo lúdico como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Plástica. Crea una metodología para la apreciación del proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Plástica que trascienden hasta la actualidad. Realiza los Programas de Artes Plásticas para los instructores de arte y un libro de apoyo metodológico, Banco de juegos creativos, donde se evidencia su concepción pedagógica del juego en la Educación Plástica a partir de la interdisciplinariedad de los lenguajes expresivos. Y asesora y elabora el carácter procesual del concurso “De donde crece la palma”. Para que de esta mera ser consecuente con el reconocimiento de su contribución Recomendamos divulgar este trabajo como fuente de información, superación y actualización de los estudiantes de pregrado y postgrado de la carrera de Educación Artística.

Bibliografía

ACASO LÓPEZ-BOSCH, MARÍA. (2000). Simbolización, expresión y creatividad: tres propuestas sobre la necesidad de desarrollar la expresión plástica infantil. *Arte, Individuo y Sociedad*. 12 (Pp. 41-57). Recuperado de: https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/download/ARIS0000110041_A/5919

ANTOÑANZAS MEJÍA, FERNANDO. (2005). *Artistas y juguetes*. (Tesis presentada para optar al grado de Doctor) Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Bellas Artes. Madrid, España. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/7124/>

ARTEAGA, HAYDEE, LILIA CHIRINO, MARÍA ANTONIA FERNÁNDEZ; MARÍA ELENA JUBRÍAS; OSCAR MORRIÑA; CUCA RIVERO Y BEBO RUIZ. (1971). *Formación del educando. La educación artística en la Primaria. Plan de Educación Artística del CNC-MINED y la utilidad de incorporarlo como método en la educación integral*. [Folleto]. (s/e)

CABRERA SALORT, RAMÓN. (2017). *Educación Plástica y su enseñanza*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

CANFUX, VERÓNICA. (1991). En: Colectivo de autores: *Tendencias pedagógicas contemporáneas*, Ediciones ENPES, CEPES, Universidad de La Habana. Citado por Moreno Lantigua, Marlen. (2015). *Fernando Alonso, su ideario pedagógico*, Editorial Ácana, Camaguey.

CARBONELL MOLINER, ROBERTO FÉLIX. (2021). María del Carmen Rumbaut: el juego en su concepción pedagógica de la Educación Plástica. *Revista Horizonte Pedagógico*. Volumen 10, numero 2. Dirección Provincial de Educación de La Habana. ISSN2310-3647. <http://www.horizontepedagogico.rimed.cu/index.php/hop/article/view/199>

CASTRO, FIDEL. (2003). Discurso pronunciado en la clausura del Congreso de Pedagogía 2003, el 7 de febrero de 2003. *Granma*, La Habana, 8 de febrero 2003, p.4.

DÍAZ BARRIGA ARCEO, F. (2019). *Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa*. S.A de C.V, México: D. R, SM de Ediciones.

GERMÁN, GREGORIO, LILIANA ABRATE, MARÍA ISABEL JURI Y CRISTINA SAPPÍA. (2011). La Escuela Nueva: un debate al interior de la pedagogía. *Diálogos Pedagógicos*. Octubre, Año IX, N° 18. (Pp.12-33). Recuperado en: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://gregoriogerman.com.ar/goyo/wpcontent/uploads/revista_dialogos.pdf&ved=2ahUKEwjo0YXoqe_AhUwwlkKHY6ND3UQFjABegQIGBAB&usg=AOvVaw1GWAJUSiQvahnjAYINW_x

GONZÁLEZ SERRA, DIEGO JORGE. (2017). Los niveles de la motivación. Teoría y evaluación, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

LEÓN, ARGELIERS. (2009). La motivación. El interés como base del aprendizaje y para seguridad de la atención. Cómo mantenerlo. En Rodríguez Cordero, Dolores F. y Barceló Reina, Nadiesha T: Pensamiento musical-pedagógico en Cuba: historia, tradición y vanguardia. (pp.220-228). Editorial Adagio-Cúpulas, La Habana.

LOWENFELD, VIKTOR. (1961). Desarrollo de la capacidad creadora. Editorial Kapelusz Buenos Aires, Argentina.

LOWENFELD, MARGARET. (1935). Play in de childhood. Londres: Inglaterra. Citado por: Read, Herbert. (1945). Educación por el arte. (1982 ed.)Ediciones Paidós Ibérica, S. A. Barcelona, España.

MITJAN, JULIO. (2014). De donde crece la palma. Un empeño. Una vocación. A las raíces. Edición No. 3 / 2014. (Pp. 53-57). Revista del Consejo Nacional de Casa de Cultura.

PERDOMO GONZÁLEZ, EDILIA. (2005). Metodología lúdico-creativa para la Educación Plástica de los escolares del segundo ciclo de educación Primaria. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". La Habana, Cuba.

PIAGET, JEAN. (1994). La formación del símbolo en el niño. Fondo de Cultura Económica, México.

PROGRAMA DE TALLERES DE APRECIACIÓN-CREACIÓN Y APRECIACIÓN Y CREACIÓN. (2005) Consejo Nacional de Casas de Cultura, La Habana.

READ, HERBERT. (1945). Educación por el arte. (1982. Ed.) Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona, España.

RODRÍGUEZ, ADA G. Y TERESA SANZ. (2008). Tendencia pedagógica: La escuela nueva. En: Rodríguez Álvarez, Maritza, Silvia García Marrero y SILVIA MENÉNDEZ GUTIÉRREZ. (Comp.), Pedagogía. Selección de Lecturas. (pp.153-158). Editorial Deportes La Habana.

RUIZ, ANTONIO Y MARÍA DEL CARMEN RUMBAUT. (1976). Teatro 2. Juegos escénicos. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

RUIZ ESPÍN, LIGIA, MARIELA CASTRO ESPÍN, MIRNA FIALLO CEBALLOS, Y MARÍA DE LOS ÁNGELES HERNÁNDEZ OSUNA. (2010). Metodología de la Educación Plástica en la edad infantil. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

RUMBAUT, MARÍA DEL CARMEN, MARIELA LANDA Y CONSUELO PORTU. (1980). Ver, cantar y Jugar. Para las maestras de preescolar. La Habana: Editorial de Libros para la Educación.

RUMBAUT, MARÍA DEL CARMEN Y GILDA ARES. (1981). El arte de ver y escuchar. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

_____. (2005). Banco de Juegos Creativos. Consejo Nacional de Casas de Cultura.

VIGOTSKY, L. S. (1989). Fundamentos de Defectología. Obras Completas. Tomo cinco. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

URALDE CANSIO, MARTA NIEVES, EDILIA PERDOMO GONZÁLEZ, DAISY RODRÍGUEZ MONTOTO Y VÍCTOR IGLESIAS FERRER. (2013). Lecturas de Educación Plástica y su didáctica en la edad preescolar. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.



DANZA

EL MÉTODO DE EDUARDO RIVERO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA PRESENCIA ESCÉNICA EN LOS BAILARINES

MS.C MARIETA MESA ROJAS

Bailarina y Profesora

Introducción

Con el asentamiento de Eduardo Rivero Walker en Santiago de Cuba, en 1988, la agrupación de Danza Contemporánea de Santiago experimentó notables cambios.



Eduardo Rivero. Maestro y coreógrafo.

Las puestas en escena y procesos creativos a partir de su llegada visualizaron “una orientación estética que respondía a su cohesión interna, basada en la investigación profunda de las raíces caribeñas”²⁰. El 20 de septiembre del mismo año la compañía se bautiza como Teatro de la Danza del Caribe (TDC).

La postura del Maestro ante el estudio de lo que recibía del Caribe no era casual. La gestión

cultural en Santiago de Cuba vivía momentos de intensa búsqueda. Desde la década precedente las artes escénicas habían enfocado su trabajo en la

20 Ernesto Triguero: Placeres del cuerpo, la danza en Santiago de Cuba. Santiago de Cuba: Fundación Caguayo y Editorial Oriente, 2015, pág. 208.

teatralidad del carnaval, de la religiosidad popular, de la manera de hablar, andar, vivir del oriental; en fin, de la vida cotidiana. En 1979 se realiza en la ciudad el Festival Internacional de las Artes Escénicas de Origen Caribeño, el cuál deriva en 1981 hacia la gran celebración de la cultura popular regional que ha sido desde entonces el Festival del Caribe; en 1982, aparece La Casa del Caribe con un intenso trabajo investigativo y promocional; los encuentros de historiadores locales indagaban el devenir de la gente común justo allí donde afincaban su raíz; los llamados focos culturales de entonces cultivaban la oralitura y el legado dancístico y musical de las barriadas más populares; por su parte, la calle Heredia se convertía en escenario múltiple donde actuaban personajes tradicionales, magos, cantantes de ópera, trovadores, declamadores, coros, tríos de guitarras, payasos y fritureros. Las tradiciones locales y el pueblo mismo, desde ese formato carnavalesco, estaban validando su propia estética.

A la par de tales sucesos igual aparecían conceptualizaciones teóricas en tertulias de intelectuales, en las páginas de la revista *Del Caribe* —que ve la luz por primera vez en 1982— y en libros hoy indispensables como *En las raíces del árbol*, de Joel James²¹; un ejército de investigadores recogía datos para el Atlas etnográfico de Cuba y se producen textos pioneros como *El cabildo carabalí Izuama*, de Nancy Pérez²².

Toda esa efervescencia cultural —callejera, popular, santiaguera, cubana, caribeña— impactó de manera singular en la propuesta artística del Maestro Rivero porque la compañía buscó y consiguió una expresión danzaría anclada en la vida cotidiana del Caribe, donde se entretrejía el diseño y ejecución de los desplazamientos en el espacio escénico con la emoción, la energía y la experiencia viva de los bailarines.

¿Cómo logró Rivero distinguir esta compañía de aquellas otras que cohabitaban la escena santiaguera? En una entrevista concedida a Ernesto Triguero, el maestro Rivero apuntó: *Aplico a mi escena la luz caribeña, al igual que la manera como se mueve el habitante de esta región, a la vez se subraya su gestualidad*²³. La presencia escénica en las nuevas puestas de la compañía TDC exhibió *un cuerpo despierto y desbloqueado que está íntegro en su pensar, sentir y hacer*.

En Eduardo Rivero, la exploración incansable de la trascendencia a través de la danza se sustentaba en dos principios estéticos generales: 1) la emulación de

21 Joel James Figarola: *En las raíces del árbol*. Santiago de Cuba: ed. Oriente, 1989.

22 Nancy Pérez: *El cabildo carabalí Izuama*. Santiago de Cuba, Editorial Oriente, 1982.

23 Triguero, 2015, pág. 204.

las posturas de la escultura africana, las cuales guiarán “el diseño” del cuerpo del bailarín sobre la escena, y 2) el estudio de los movimientos que pasaban inadvertidos en su envoltura natural de todos los días. Estos movimientos guiarán el desplazamiento de las “esculturas humanas” por toda la escena²⁴.

Esta búsqueda, vertida en el desarrollo y formación de su legado artístico, ha contribuido a la formación ética, estética y preparación sico-físico, emocional e intelectual de sus discípulos, actitudes indispensables en el fortalecimiento de la presencia escénica. Cabe hablar, pues, de una guía para que los bailarines logren confianza con su cuerpo en el establecimiento de la unidad sico-física, a fin de generar un comportamiento escénico de naturaleza extra cotidiana y así manejar la energía entre *lo que se siente y lo que se sabe controlar y mostrar*²⁵. Pero ¿qué es la presencia escénica?

La presencia escénica

Los análisis sobre la presencia escénica han sido vistos desde las más diversas aristas. El mismo término, en sí, puede generar una confusión o una afirmación tautológica dado que desde que un artista sube al escenario su presencia se torna escénica.

Por otro lado, y en concordancia con lo investigado hasta este momento no hay documentos definitivos que clarifiquen si la presencia escénica se trata de un “don” o llega con la experiencia y el trabajo. Sin embargo, coincidimos con Graham (1991) al expresar que “La presencia escénica es el claro resultado de un cuerpo despierto y desbloqueado que esta íntegro en su pensar, sentir y hacer. Un cuerpo dispuesto, atravesado por la emoción y proyectado” y con Graham podemos deducir que para alcanzarlo ha de necesitarse tiempo y técnica.

Al mencionar el concepto de presencia escénica es imposible no relacionar los trabajos teóricos y prácticos de K.S. Stanislavski, J. Grotowski y E. Barba. Estos teóricos e investigadores —que fueron directores de escena— concedieron gran importancia a la presencia escénica del actor, en tanto es el reflejo del trabajo interior que el mismo debe realizar para la construcción adecuada de su personaje en la trama.

24 Hay otros dos principios no menos importantes que no abordamos aquí por razones de espacio; a saber, 1) la selección cuidadosa e intencionada de la música, y 2) el diseño dramático de las luces. Estos principios, aunque tienen que ser tomados en cuenta por el bailarín, son secundarios para la construcción estratégica de su presencia escénica.

25 María Dolores Molina: “La presencia escénica del individuo: análisis conceptual y empírico de los factores determinantes”. (Tesis de Doctorado). Murcia: Universidad católica de Murcia, 2015, pág.201.

A su vez, Patrice Pavis (1988) afirma que la presencia en el teatro es “el bien supremo que un actor puede poseer y el público experimentar” y la define como:

La cualidad de un actor capaz de atraer la atención del público. Cualquiera que sea su papel. “Tener presencia” es en lenguaje teatral, imponerse a un público; es también, hallarse dotado de un “no sé qué” que provoca inmediatamente la identificación del espectador dándole la impresión de vivir en otro mundo, pero en un presente eterno²⁶.

La misma fuente dice sobre “la presencia de la escena” que:

La presencia se definiría entonces como colisión del acontecimiento social de la representación teatral con la ficción del personaje y de la fábula. El acontecimiento comprende la dimensión temporal e imprevisible del desarrollo del espectáculo. El hecho de que cada velada restituye la puesta en escena de una manera única, y que sólo la interacción entre actor y espectador es susceptible de crear sus condiciones [...] Más que de presencia del actor, habría que hablar de presente continuo de la escena y de su enunciación²⁷.

A los efectos de nuestra investigación entenderemos que:

...la presencia escénica es la apropiación del espacio teatral mediante una propuesta estética extra-cotidiana por parte de un bailarín o grupo danzario, percibida a través de la vivencia —no solo cognitiva sino, y sobre todo, afectiva— de un público que lo acompaña en la realización del hecho artístico. La presencia escénica es ensamblada por la confluencia de mediaciones tales como el bíos de bailarín-atleta (elasticidad, fuerza, esbeltez, etc.), el diseño del cuerpo (maquillaje, vestuario, etc.), la postura, la gestualidad, el movimiento, la música-ritmo, el recinto teatral (tablas, sala o plaza callejera), las luces, el prestigio del bailarín o grupo, el conocimiento técnico del público y la imbricatura del entorno cultural con la propuesta estética²⁸.

A lo que queda dicho, Jane Goodall (2008) agrega la paradójica relación de la presencia escénica con el mesmerismo²⁹ (hipnosis, fascinación, embrujo,

26 PatricePavis: Diccionario del Teatro. Dramaturgia, estética, semiología. Tomo II. La Habana: Combinado Poligráfico Evelio Rodríguez Curbelo, 1988, pág. 376.

27 Pavis, 1988, pág.377.

28 Definición elaborada por Carlos A. Lloga Domínguez expresamente para esta investigación.

29 Doctrina del magnetismo animal, expuesta en la segunda mitad del siglo XVIII por el médico alemán Antón Mesmer.

cautivación, embeleso) que coloca al hecho artístico a “circular (shuttle) entre las polaridades del arcaísmo y la contemporaneidad urgente” y que ciertos “performers” inducen en sus públicos³⁰. El hecho de que Jane Goodall haya llamado la atención sobre este “misterio” es muy importante para nosotros porque, como veremos más adelante, Eduardo Rivero tenía muy en cuenta estas imbricaturas.

Para “componer” la presencia escénica los teóricos especialistas³¹ insisten en que se necesita construir una unidad psíquico-física del intérprete a partir de parámetros exclusivamente técnicos y desde ahí pueden empezar a entrar en el juego factores genéticos. En segundo lugar, para ellos es necesario construir un comportamiento escénico equivalente al comportamiento cotidiano, ese trabajo sobre la equivalencia es lo que hará que empiece a controlar una segunda naturaleza, tal y como la denominaba Stanislavski (1965), que difiere de nuestra primera naturaleza que es en esencia lo que somos y cómo nos comportamos en el mundo real, la vida cotidiana, porque esta segunda debe ser reconstruida específicamente para la escena. En tercer lugar necesita un entrenamiento específico para adquirir herramientas que permitan conseguir esa técnica, después ser capaz de estructurarlas en partituras de movimiento, es decir que desde el trabajo dissociado y concreto del movimiento de una mano y luego de un pie y luego el gesto facial, por ejemplo, llegamos a la consecución de una lógica de movimiento propia que estructuramos y repetimos siempre igual y de esa manera llegará a la presencia escénica, que le procurará una pre-expresividad nada más mostrarse en escena y será su manejo de la energía entre lo que siente y sabe controlar y mostrar lo que le permitirá captar totalmente la atención del público, receptor final del trabajo. Y eso supondrá la obtención de una diferencia clara de la calidad de su presencia.

El método Rivero

La metodología de Eduardo Rivero está conformada por cuatro aspectos que sustentan su entrenamiento. Estas acciones se revelan en los valores éticos personales que inculcaba y exigía de sus discípulos; en la observación del entorno comunitario en que habitan los bailarines y se presenta la compañía; en el escrupuloso entrenamiento físico y técnico del cuerpo según sus propios criterios estéticos y en la religiosidad afrocubana.

30 Jane Goodall: Stage Presence. London & New York: Routledge, 2008, pág.121.

31 Molina, 2015, pág.164.

a) Primer componente metodológico. Valores éticos personales que Rivero inculca a sus discípulos y luego exige de ellos.

El teatro para Rivero, como la vida y la danza no es solo un arte, es una cultura, una manera integral de ser-en-el-mundo. El vivir cotidiano y la tradición se ocupan de transformar al individuo y condicionan su capacidad para crear esa realidad otra que es el arte. Partiendo de ese principio, Rivero enfoca sus exigencias en cómo proyectar una conducta social coherente con el desempeño profesional desde ese cuerpo humano. Cuerpo que, además, posee un conjunto de órganos los cuales están enlazados a las emociones y a la gestión de la vida. Esta configuración social del bailarín se hace evidente al exterior a través del movimiento, por lo que estimular su cuidado “es vital para fortalecer la inteligencia emocional, la confianza, la imaginación, la creatividad y el coeficiente intelectual”³².

El instrumento de trabajo de un bailarín es él mismo, y sus estudios deben realizarse sobre sí mismo, sobre su cuerpo, sus movimientos, sus acciones, sus pensamientos, etc.; pero, a su vez, el bailarín-artista inquires su entorno, investiga los espacios donde se hace a sí mismo porque se relaciona con otras personas, con los valores y con los ancestros. Por tanto, el concebir al bailarín como una entidad total³³ es principio básico a alcanzar por Rivero en función del equilibrio y el bienestar. El Maestro busca a través de su sistema de acciones que el bailarín —siempre en proceso de desarrollo personal— primero se responsabilice de lo que hace y lo que siente, mediante lo que vive a través de su experiencia. La creencia de Rivero en *la sanación espiritual significa asumir la responsabilidad de ser una persona plena, de habitar un cuerpo, tener un corazón, contar con una mente, despertar el alma y abrir el espíritu*³⁴.

La estética sobre las tablas está en interrelación con la familia y con la comunidad, de manera tal que permite una rehabilitación en las personas. En la búsqueda de lo que hemos llamado aquí “el método Rivero” hemos observado y vivido este vínculo, resaltado en las entrevistas por los discípulos directos del maestro en la compañía TDC. Veamos algunos ejemplos:

32 Pelayo (2012), p.74.

33 Que consiste en un cuerpo, una mente, un alma, una circunstancia y un comportamiento.

34 Gabriela Roth & John London: *Maps to Ecstasy: Teachings of an Urban Shaman*. New World Library, 1989, pág. 231.

Rivero todo el tiempo observaba a sus bailarines. Si estaban alojados en un hotel no podían mostrarse escandalosos ni exhibicionistas en el vestir (nada de shorts cortos ni blusitas provocativas). En el restaurante debían comer con mesura y seguir los protocolos apropiados. En las recepciones había que ser embajadores, hablar bajito y con todos, no demostrar glotonería ni apetencias exageradas. La vida privada de cada quien era solo eso: privada (de la casa). La vida pública, por el contrario, era de la compañía y de la sociedad. No se podía beber en público antes de la función no solo porque eso repercutía en el resultado de la ejecución en escena sino porque eso daba lugar a habladurías. Durante las giras no se podía “callejear” por las noches, había que permanecer en el hotel y descansar. Los tintes y los cortes de cabello no podían interferir la presencia escénica por lo que las muchachas, si querían ser bailarinas, tenían que abstenerse de las extravagancias. A él sí le gustaba que fuéramos alegres, pero sin desparpajos: en los lugares públicos había que caminar erguidos y “con gracia”. Igual había que ser bondadosos, solidarios, comprensivos. Para Rivero era muy importante que todos vieran a ese bailarín como referente social que está a la altura de lo que se proyecta en el escenario. “Un bandolero no puede encarnar a un héroe”, decía, “una mujer desaliñada no puede ser un oricha”. Más de un aspirante a bailarín o a músico no pudo formar parte del elenco porque su proyección social no era la más adecuada.

Las exigencias éticas de Eduardo Rivero también eran válidas para la vida teatral. Si por alguna razón física un bailarín no podía ejecutar un movimiento, o asumir una posición extrema, el Maestro reacomodaba la coreografía y todos los bailarines tenían que ajustarse solidariamente al nuevo diseño, aunque sus cuerpos les permitieran mayor virtuosismo individual (lo importante era la obra como un todo).

La labor educativa de Rivero no era una gestión dictatorial de vigilancia y castigo sino de formación de seres humanos plenos. Este estilo de vida ayuda al bailarín a entender su movimiento interno, porque el bailarín piensa y siente mediante la exploración de este pensamiento intrínseco, momento en que registra las formas para trabajar en su interior, a la vez que realiza un proceso mental que luego se dirige al cuerpo. La autora constata que tales exigencias no eran opresivas sino liberadoras. Tan es así, que aquellos que no lo comprendieron o no quisieron asumirlo quedaron a la vera del camino, inmersos en la mediocridad.

Un aspecto a destacar en el método Rivero eran los análisis que se hacían el día posterior de la presentación. El Maestro hacía responsable al colectivo de crear una armonía estética dada la danza o escenario en curso, pero cada uno

debía ser consciente de los movimientos de su cuerpo y de su trabajo como intérprete; así como de su manera de estar en la escena, conscientemente activo y alerta a cuanto acontezca. Y todo esto debía de estar en consonancia con la postura social digna, comprometida y consciente del bailarín-persona como modelo cívico en su entorno comunitario. No se cansaba de repetir “¿te das cuenta? Si te dedicas a esto o aquello en la calle, eso mismo es lo que serás en la escena”.

b) Segundo componente metodológico. La observación y reelaboración estética del entorno sociocultural en que se vive.

Bajo la dirección de Eduardo Rivero, la compañía se propuso desarrollar una línea estética anclada en la identidad caribeña. Esta premisa comienza a gestarse desde el seno familiar de Rivero y alcanza su eclosión con su llegada a Santiago de Cuba, tanto por el bullir de la cotidianidad barrial santiaguera, como por el intenso movimiento cultural que vivía la ciudad de entonces, donde el Caribe era un referente sustantivo del imaginario, los discursos culturales y el quehacer escénico de todos.

Pero a diferencia de otras agrupaciones, la compañía TDC no pretendía tomar una película del movimiento callejero y revivirla sobre las tablas. Rivero aspiraba a destacar la vida rítmica de mujeres y hombres del común haciendo esculturas bailadas de alto vuelo poético y expresividad singular. Tampoco se trataba de reelaborar el paisaje concreto que teníamos ante los ojos; es decir, Santiago, sino de esculpir una obra que significara toda la región ¿qué tenían en común el movimiento de un cajón al muerto del barrio de Los Hoyos con un grupo de personas que bailaban Mento en Montigo Bay o Merengue en el Jacmel haitiano? Y luego ¿cómo expresar todo eso con los recursos de la Escuela Cubana de Danza? ¿se trata del movimiento de la pelvis? ¿de la (des)ligazón de caderas y hombros? ¿de la velocidad y cadencia en el andar? ¿de la gesticulación y agresividad del diálogo? ¿de la columna vertebral erguida o doblada de quien sube una loma? ¿del erotismo desinhibido y conspicuo? Rivero reconocía un alto grado de ritualidad en la cotidianidad caribeña, una codificación gestual que caracteriza cada actividad del estar ahí regional, desde cómo se vende frituras de maíz o como se ingiere el efervescente prú, hasta como se baila una Columbia en medio de la calle.

Pero Rivero no se contentaba con observar y coreografiar el solo. Su método consistía en discutir los hallazgos con la compañía y obligaba a sus discípulos a observar y reelaborar por sí mismos bajo el supuesto de que los movimientos de quien “no ve” nunca serán convincentes. En este sentido, el Maestro

aprovechaba las habilidades que traían los bailarines de sus ambientes personales, pero los ayudaba a tener conciencia de su herencia gestual.

A pesar de lo dicho, Rivero nunca habló de un componente educativo “codificado” ni que estuviera disponible para todos y cada uno de los miembros de la compañía. Rivero daba y exigía de cada quien lo que le correspondía en cada momento, y solo después de mucho tiempo sus discípulos concientizan el proceso educativo que experimentaron bajo la tutela de su mentor.

c) Tercer componente metodológico. El meticuloso entrenamiento físico y técnico del cuerpo.

Por tradición, el ballet es una disciplina que se asocia con el rigor, la exigencia y la ejercitación hasta lograr la perfección del cuerpo. Rivero, consideraba que la pieza danzaria habría de ser exhibida ante un público, y por tanto combinaba las agencias visual y corporal porque entrenaba la presencia escénica en tanto propuesta-estímulo “visual” dirigida al público a través “de todo el aparato muscular” de los bailarines. Los resultados eran extraordinarios porque, según nos han expresado varios espectadores, la performance de TDC producía en el público una respuesta afectiva que podemos calificar de emocional, visual, ¡y muscular! ya que nadie podía permanecer inmóvil en su butaca durante el espectáculo.

En este sentido, Rivero tiene en cuenta varios aspectos fundamentales: el primero, el espacio compartido por los cuerpos danzantes, lo cual, por lo general, limita la concentración y libertad de expresión. Luego siguen las repeticiones que proporcionan el acondicionamiento y enfrentamiento físico, así como de la estructura coreográfica hasta que esta queda totalmente aprehendida por bailarines y músicos. Y todo el proceso finaliza con instrucciones generales relacionadas con la organización misma de la agrupación. Es importante observar que este proceso formativo no se imparte con una conciencia de estructura constante, por lo que se inicia, en varios grupos, sin un calentamiento previo e intencional, o con una fase de “recordéis” de los pasos que hacen parte del grueso coreográfico, constituyéndose esta actividad en el momento de arranque en sí de la jornada o ensayo.

La técnica de Rivero es un entrenamiento donde la simplicidad en las formas permite al cuerpo de los bailarines moldearse y estar en condiciones de posesionarse. El bailarín puede moverse de nivel en nivel con poca dificultad porque se basa en los principios afrocaribeños del movimiento ideal para

el trabajo preparatorio e integral de los bailarines o bailadores folklóricos. Rivero con su sistema investiga a su vez, hábitos y posibilidades que se abren en la relación con la propia danza en el encuentro con los demás cuerpos en movimiento.

Rivero hace énfasis en los conceptos de lateralidad, espacio, conciencia corporal y coordinaciones dinámicas. Defiende la importancia de aprender las primeras posturas básicas de la danza clásica, comenzar la identificación de las danzas y empezar a imprimir su creatividad y estilo a los movimientos. Su método no distingue una edad propicia para la exigencia corporal, para el desarrollo de los aspectos cognitivos y la identificación de los códigos elaborados de la actividad dancística. De esta manera va delineando las particularidades, hasta llegar donde ya los jóvenes poseen una serie de herramientas y preconceptos que pueden utilizar en el proceso de formación, ya que este se encamina al fortalecimiento de elementos técnicos, dancísticos y corporales con miras a formar un artista-bailarín.

El entrenamiento de la clase técnica —con una duración de dos horas aproximadamente— permite la transformación del individuo frente a su circunstancia, lo que maneja para sosegar la angustia ante la infinidad de sentimientos de amenaza, frente a un entorno que no puede controlar, y lo precisa a enfocarse en las demandas del ensayador³⁵. Rivero implementa a modo de ejercicio el juego de estar en el escenario con todos los sentidos atentos a lo que pasa, con el pensamiento y la mente alineados a cada momento de las prácticas. Por esa razón no publicaba los planes de ensayo. Una vez que el bailarín entra al teatro no anda mirando si toca esto o aquello, todo lo que allí sucede tiene que ver con él y debe estar presto para asumirlo.

Es importante señalar la exigencia en la postura del cuerpo ligeramente inclinado hacia adelante con el peso sobre los dedos de los pies. Esta postura provoca que la alineación del cuerpo se desplace hacia adelante, libere los talones y se enfoque hacia el frente sobre los pies. “El peso se cambia de los tobillos y el cuerpo se levanta en preparación para el ejercicio. Los hombros, las caderas, y los tobillos están todos alineados, conectados por la plomada, que corre verticalmente a lo largo del cuerpo”³⁶. Este trabajo consigue mostrar la efectividad del entrenamiento de Rivero en un contexto

35 El Maestro Rivero no solía utilizar “ensayadores” todo lo hacía él mismo al menos que circunstancias muy importantes le impidieran hacerlo. Aquí usamos el término para destacar el rol de “coach” durante el entrenamiento y no el de director de la compañía o de coreógrafo.

36 Gene Cumberbatch-Lynch: “An Analysis of the Rivero Modern Dance Technique”. New York: College at Brockport, 2001, pág. 30.

totalmente diferente al habitual, con personas con capacidades diversas. Plantear este ejercicio de cambio de peso, implica una mediación más allá de lo puramente técnico o disciplinar, es sacar al bailarín de su movimiento prosaico (cotidiano) y devolverle su carácter creativo, inventivo y vivencial.

La postura que Rivero exige se posiona y explica como el desarrollo de la técnica de Graham³⁷. En este sentido Rivero en entrevista con Cumberbatch-Lynch expone no solo el beneficio que ofrece esta posición de pie para el bailarín, al no tener que cambiar su posición para elevar el peso en releve, o hacer ajustes en los talones, como es el caso cuando un bailarín está de pie con el peso sobre los talones, sino también del principio de liberación de la contracción al mantener la disposición de los hombros en alineación del cuerpo sobre la cadera.

Aquí Rivero incorpora todo el trabajo corporal que exigen las posturas escultóricas africanas y construye el movimiento escénico que marcará toda su obra. Tal es el estilo que continuará desarrollando en TDC en la que hoy denominamos su propia técnica de la danza moderna.

Según las propias palabras de Rivero³⁸:

Las rodillas dobladas son iguales que la escultura africana. La fuerza en el rostro, en los ojos y en los labios y mejillas son expresiones muy fuertes de la cultura africana y lo que llamamos el fenómeno de la posesión. En Cuba esto es muy fuerte en la cultura afrocubana de los rituales Yoruba. La observación realizada con respeto a estos rituales revela una escultura viva, con fuerza en el rostro, y la expresión de estas personas. Esa es una gran fortaleza porque cuando ves una escultura o talla Yoruba estás viendo a una persona yoruba poseída. Y esa fuerza que ves en la cultura y que ves en el poseído, eso está dentro de Sùlkary. Sùlkary como una forma de arte que sube al escenario, el bailarín no puede estar inconsciente, es decir, estar poseído, y salir de sí mismo en el escenario. "El bailarín debe tener la misma fuerza de la escultura y del poseído, pero muy controlada, extremadamente controlada. Y eso es la fuerza de Sùlkary. Por eso en mi clase usamos tanto la respiración, y todos estos elementos que encontramos en danzas africanas y retenciones africanas en Cuba"³⁹.

37 Marian Horosko:Martha Graham: The Evolution of her Dance Theory and Training. Chicago: Review Press, 1991.

38 Cumberbatch-Lynch, Interviewer: Eduardo Rivero, interview/research Santiago de Cuba, 2000.

39 Cumberbatch-Lynch, 2001, pág. 25.

Todos estos elementos interactúan en el arranque del entrenamiento de Rivero a partir de la formación, en el espacio parcial, preestablecida por él. En este inicio y durante todo el entrenamiento la exigencia está emplazada en el trabajo de la respiración como vía de meditación y oxigenación del cuerpo, utilizando los diferentes tiempos y ritmos. Cómo movilizar el espíritu para expandir y envolver nuestro cuerpo por dentro y por fuera constituye una tarea primordial en el accionar de Rivero, así como estimular el movimiento a través de todos los niveles de la conciencia, de la “inercia al éxtasis”. Como plantea Roth *Si nos abrimos al espíritu, seremos transformados*.

En su constante exigencia de la presencia escénica pide, conjuntamente, que los ejercicios deben mostrar un cuerpo relajado al igual que sus articulaciones antes de comenzar cualquier movimiento, pero sin olvidar que el origen de estos movimientos nace del pecho. Los ejercicios trabajados en el espacio parcial consistieron en el aislamiento de la cadera, caja torácica, y hombro que incluye: movimientos a partir de la cadera, columna vertebral estirada, un arco largo de la espalda baja y movimientos flexibles del torso.

El Maestro logra movilizar el ritmo interno mediante los ejercicios respiratorios como punto de partida a la concentración del entrenamiento. Esto parece tarea fácil, pero la singularidad radica en que estas respiraciones en su mayoría, deben ser realizadas con los ojos cerrados disponiendo el caminar entre todos los integrantes. El momento adecuado para enlazar los pensamientos en función de sensibilizar y aludir el yo interno individual en función del equilibrio y percepción energética del movimiento en colectivo. De ahí deriva, por consiguiente, el enfoque de la respiración. Característica importante tanto en la técnica de Graham como en la técnica de Rivero.

Los ejercicios que propone Rivero como implementación de su propia técnica con los bailarines de la compañía TDC, están dirigidos a la eliminación de las resistencias sobre las diferencias y bloqueos mentales y corporales conectando el cuerpo y la mente de cada sujeto, al decir de Barba “Pensar con el cuerpo”. Este trabajo extra-cotidiano, indiscutiblemente ayuda a desbloquear al bailarín y tener certeza de sus posibilidades, teniendo en cuenta que pueden transformar su energía y presencia escénica. Se trata de una exploración profunda del cuerpo, la mente, las emociones, la creatividad y el alma, que permite lograr una experiencia directa de la unión y la totalidad del ser.

Al examinar, la técnica de Rivero tanto el efecto de la técnica Graham, como las formas de la danza afrocubana son evidentes. Se puede encontrar que cada clase se estructura sobre la base de un calentamiento y estiramiento previo, seguido de la parte central o desarrollo de la clase dígame, piso, barra,

la ejecución en el espacio parcial y finaliza en el desplazamiento total ya sea horizontal, vertical o diagonal. Este es el común denominador, es decir, lo vivenciado a partir de la práctica física es lo fundamental.

A partir del trabajo de la conciencia corporal la alineación constituye un aspecto fundamental en la técnica de Rivero, como posición corporal básica esencial para bailar una danza. En este sentido existen puntos anatómicos en los que se basa su técnica y los clasifica como “primarios y secundarios”. En los primarios, según consta en “Análisis sobre la Técnica de Rivero”, se encuentran agrupados los huesos metatarsianos, como la base para la estabilidad en estado listo para la elevación del cuerpo. La cintura pélvica, como parte que unifica los músculos abdominales en el lado y la parte delantera que se mueve o fija a la columna vertebral o piernas. La cintura escapular que permite a ese anillo de huesos acomodados entre el cuello y los brazos mayores posibilidades en la movilidad, así como la vértebra cervical y el promontorio de la frente son el punto de la cabeza que conecta el foco del bailarín, por tanto, inciden directamente en su concentración y su energía. Cada uno de estos puntos tienen fuerzas, que los mantienen y los mueven en relaciones dinámicas entre sí. Es la rasgadura transversal de estas tensiones que recorren el cuerpo del bailarín la expresión del valor energético inherente a cualquier movimiento. Y es por el uso y la organización de estos puntos que el bailarín gana su presencia.

Dentro del grupo de puntos anatómicos secundarios reconocidos por Rivero y sus discípulos se ubican las articulaciones de la rodilla. Anatómicamente estas coyunturas resultan de las más complicadas en el cuerpo humano, pero son a menudo lo más ignorado por el bailarín, a pesar de influir decisivamente en la estabilidad, flexibilidad y fluidez de movimiento.

La segunda posición paralela de pies da comienzo al trabajo de arquear hacia atrás empujando las manos a la misma dirección con una inhalación de demi-plié simultáneamente. En esta práctica la energía se incrementa lentamente a medida que el cuerpo se enciende y abre. Una contracción profunda atenta al fluido que lleva las manos para envolver el cuerpo mientras exhala. Durante la inhalación, se libera la contracción con el ritmo que ayuda el alcance de los diferentes estados de ánimo y que al elevar las manos a la quinta posición termina con relajación, bajando los talones y las manos mientras exhala.

Por otro lado, la tuberosidad Isquiática resulta primordial para Rivero porque denota de manera singular la disposición del estar sentados sobre el piso y el trabajo en el suelo. De igual manera la caja torácica desde el nivel bajo al más alto se proyecta como un arco que estalla en el esternón o el llamado

plexo solar. El último punto a tener en cuenta por el bailarín en su conciencia anatómica y movilidad entre el espacio y el tiempo serán las articulaciones que comprenden el codo, muñecas y dedos, los que deben ser aprendidos y controlados. Los cuerpos de las mujeres y hombres que minuciosamente seleccionaba Rivero para integrar la compañía debían, como parámetro, tener el asomo de la movilidad de la caja torácica requerida para desarrollar la flexibilidad del cuerpo en correspondencia con su propia estética.

Las entrevistas a discípulos y bailarines conocedores de la obra de Rivero arrojan como percepción esencial la movilización de las emociones que al descubrirlas trae como consecuencia que se espentan los verdaderos sentimientos. Descubrir que respiración y movimiento puede incitar el despertar de los deseos y placeres conlleva a una exploración de nuestro paisaje emocional que se puede conseguir en la ejecución de la Técnica de Rivero. El trabajo de la cadera añade la sensibilidad erótica e intencionalidad latente en el Caribe.

Somos conscientes que la exposición de los ejercicios hecha hasta aquí es absolutamente incompleta. Los especialistas percibirán que falta esto o aquello. Rivero era conocedor de todos los desarrollos de la Escuela Cubana de Danza y los utilizaba con gran maestría. Aquí solo hemos podido esbozar una idea de algunos de los principios generales por los que regía su trabajo. Queda pendiente, pues, la redacción del “Manual del Método Rivero para profesores y bailarines profesionales”

d) Cuarto componente metodológico. El recurso de la ritualidad religiosa como condicionamiento emocional de intensificación de la ejecución artística

En la búsqueda de la esencia u origen del Bios escénico de cada integrante de la compañía, Rivero aprovecha acciones ritualistas y religiosas con el objetivo de desarrollar la unión cuerpo-mente y fortalecer el trabajo sobre la vida interior, que son conceptos ligados a la presencia escénica. Rivero involucra a toda la compañía en su agencia ritual. Los resultados trazan un perfil de sujetos que mantienen una estrecha relación con su maestro —como “padrino”— y su lugar de aprendizaje, así como con el entorno familiar.

Al entrar al tabloncillo o lugar donde se efectúa el entrenamiento, Rivero golpea tres veces el suelo como anuncio de su llegada a los espíritus que confluían en ese espacio y tiempo sagrado. Situaba la silla que elegía como suya justo al centro del tabloncillo o espacio a utilizar. Con el sentido de control y equilibrio su cuerpo se posesiona del peso de la escena moviéndose

internamente, porque debe enérgicamente estar activo. Sus pertenencias de modo preconcebido están al lado derecho y luego de sacudir la silla, espantando toda afluencia contraria a las propias, se sienta y dispone a descalzarse ambos pies. Los bailarines se unían de forma paulatina al sistema de acciones que de manera sistemática constituyen el ritual de purificación espacial. En el registro de lo observado y vivenciado se devela como los bailarines en su secuencia laboral tenían comprendido acondicionar el cuerpo⁴⁰. Luego, Rivero, saca de su bolso de cuero un pomo de cristal de tamaño mediano, que destapa con ceremoniosa coordinación. Acaecía entonces el verter un poco de agua bendita sobre ambos pies chapoteando discretamente hasta humedecer toda la planta. Luego camina por la periferia del espacio destinado a danzar en relación directa con el ser interior en función del trabajo de la pre-expresividad.

Al plantear esta dinámica de enseñanza-aprendizaje Rivero libera una plataforma para generar mundos alternos desde la educación artística despertando los impulsos del cuerpo alimentados por los fluidos invisibles. Seguidamente, el Maestro motiva a la liberación de cualquier noción fija que tengan en ese momento los bailarines sobre las personas o cosas. La percusión permite, en ese contexto, que el cuerpo vibre y mantenga en movimiento interno y externo la energía traducida en el Bios escénico que se transforma en un referente práctico.

Un ritual utilizado por Rivero como “sistematización mitológica y de operancia simbólica”⁴¹ se realiza antes de cada presentación escénica de TDC y consiste en motivar la concentración de los bailarines, cinco minutos antes de abrir el telón, con las manos tomadas y en formación de círculo. Concibiendo el círculo como representación del Mundo, de la manifestación, de la Creación, de la multiplicidad, también del movimiento, del devenir, del cambio, de los ciclos de la vida y de la muerte, de lo desplegado, de la expansión del Universo y la materialización.

En ocasiones importantes para la obtención o mantenimiento de algún proyecto o propuesta Rivero confeccionaba unos pequeños garabatos (atributo del orisha Eleguá) que entregaba a cada uno de los implicados para portarlos junto al cuerpo, en calidad de amuleto para abrir el camino y apartar las dificultades.

40 Lo que se nombra en el gremio “calentar”.

41 Juseth Vázquez Ramírez: “Entre la Ritualidad Teatral y la Teatralidad Ritual”. Santiago de Cali, Colombia: Universidad del Valle, Facultad de Humanidades, 2011.

El maestro también emplea el aceite de corajo para realizar cruces en la frente y en la planta de los pies preferentemente, en función de potenciar su ritualidad y evitar las interferencias de malas energías u otros.

Igualmente, Rivero —como Tata Nganga responsable del munanso— compone entonces, entre otras cosas, una prenda para la protección de la unidad e integridad del colectivo con la participación y acuerdo de todos los bailarines y sus familiares allegados. Las entrevistas realizadas a discípulos de Rivero arrojaron cómo la percepción de esta conexión profunda con energías invisibles logra unificar en el bailarín la mente y la voluntad en la acción.

Esta conjunción existente entre lo místico y el comportamiento escénico forman parte de la esencia y método de Rivero. Aun sin ser creyentes directos o practicantes, estas acciones, vinculan a los integrantes de TDC con la humanidad y el espíritu de todo ser viviente. Ayudan a descubrir la sabiduría propia del cuerpo, y desatan al decir de Roth: *“el alma [que] es nuestra dimensión artística, en ella reside nuestra capacidad para transformar todos los ámbitos de nuestra vida en arte y teatro”*.

La autora confirma la penetración y significación del sentimiento misterioso y mágico en cada bailarín, que asume como verdadero en cada una de estas creencias, sin que represente una obligación, porque se cree en una experiencia que no registran los libros ni la academia, sino una experiencia que, diría Peter Brook, tiene que ver con el instinto. Todo lo cual conlleva al desarrollo de las pasiones humanas⁴².

No son estos todos los recursos rituales del Maestro. Hubo muchos otros que no citamos aquí por sus complejidades litúrgicas o simplemente porque se perdieron en el tiempo y la memoria. Pero vale destacar que cada actividad portaba una dimensión religiosa y, sobre todo, que nunca se introdujeron ritos “ajenos”. Todo el “laboreo” provenía del repertorio de la religiosidad popular cubana. Nunca hubo exabruptos carismáticos. Se trataba de una religiosidad situada y, por eso, aún aquellos bailarines que no eran practicantes estaban familiarizados con tales acciones mediante influencias familiares, barriales o, sencillamente, por su vínculo con la danza folclórica cubana.

Esta circunstancia nos permite afirmar que el recurso religioso desarrollaba en los bailarines una profunda identificación con la cultura cubana, la que está situada en los barrios de la nación profunda. De ahí que la religión sirviera de amarre entre la ética social, la observación del entorno, el entrenamiento físico y la espiritualidad cubana de la compañía.

42 Peter Brook: Más Allá del espacio vacío. Barcelona: Alba Campo-Arias, 2001, pág.46-47.

Conclusiones

La búsqueda, volcada hacia el desarrollo del legado artístico de Eduardo Rivero Walker, ha contribuido a la formación ética, estética y preparación sicofísico, emocional e intelectual de sus discípulos. Sin embargo, no son insuficientes los estudios que aborden la metodología propia del Maestro para la formación de los bailarines modernos y folclóricos en función de lograr la presencia escénica. Por eso, en este trabajo se describen aspectos relevantes que constituyen el “método Rivero” e imbrica cuatro variables, a saber: la observación y reelaboración estética del entorno sociocultural en que se vive; el conocimiento y desarrollo ulterior de las potencialidades físicas del cuerpo propio; la utilización de ritos y estados de conciencia de la religiosidad popular y la observancia de valores éticos más allá de la gestión teatral. A partir de autores y entrevistas realizadas a especialistas en el tema, así como a sus discípulos durante el periodo 1990 – 2002, hemos documentado el sistema de acciones pedagógicas utilizadas por el Maestro, en función de entrenar y desarrollar la presencia escénica de los bailarines de la compañía TDC en el periodo señalado. Sirva esta inacabada descripción de guía para encaminar futuras investigaciones sobre el legado de Eduardo Rivero Walker a la cultura dancística cubana.

Bibliografía

BARBA, EUGENIO: La canoa de papel. Buenos Aires: catálogos. 1990 – 2005.

_____.(2010): Quemar la casa. Orígenes de un director. Denmark: Bibliotecateatro

GRAHAM, MARTHA. (1991): Blood Memory: An autobiography. New York: Doubleday.

ROTH, GABRIELA & MARIE BARDET. (2016): Pensar con mover: encuentro entre danza y filosofía. Buenos Aires: Cactus.

STANISLAVSKY, KONSTANTIN. (2009): El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la encarnación. Barcelona: Alba.

EL DESENTRENAMIENTO EN EL RETIRO DEL BAILARÍN DE BALLET

MS.C MÉRIDA ALONSO BETANCOURT

Profesora del perfil de Ballet de la Facultad de Arte Danzario,
Universidad de las Artes, ISA

Esta investigación versa sobre un problema existente en las compañías danzarias del mundo: las lesiones en los bailarines y sus posibles secuelas. A partir de un recorrido por el proceso formativo del Ballet Nacional de Cuba y su método de enseñanza, se constató, mediante entrevistas, el desconocimiento que poseen los bailarines profesionales, sobre el desentrenamiento terapéutico.

En tal sentido se propone un posible programa de desentrenamiento parcial para mejorar la calidad de vida de los bailarines y evitar repercusiones psicosomáticas, que pudieran acortar el período activo.

Debido al desconocimiento de los profesionales del ballet, de la existencia de un método de desentrenamiento ante las lesiones que sufren en su trabajo cotidiano, hemos elaborado esta propuesta de programa, específicamente para los bailarines del Ballet Nacional de Cuba.

El programa contará con ejercicios variados multipropósitos, adaptables a las necesidades particulares del bailarín lesionado y vinculado a las actividades físicas de su elección.

El bailarín, para llegar a ser un profesional, es seleccionado por sus condiciones físicas y somatotipo ideal, de acuerdo con las exigencias técnicas de la danza en cuestión. Este es un proceso que transita por diferentes etapas y requiere de varios años de preparación, desde su iniciación hasta lograr sus máximos resultados, llegar a la longevidad y asumir el retiro como una etapa funcional de la vida. A partir de ese momento comenzará una nueva fase que se deberá

regir por el desentrenamiento; proceso que será parte fundamental en la vida del bailarín desde ese momento.

A lo largo de su vida profesional, es importante la atención en el cuidado de la salud del bailarín, apoyado en la práctica sistemática de ejercicios físicos, teniendo en cuenta el desarrollo de hábitos y habilidades, capacidades para su evolución futura, con vistas al desarrollo psicomotor y dominio artístico; elementos que necesitan de un prolongado y constante entrenamiento para perfeccionarse.

Muchos son los bailarines que al retirarse o separarse durante un tiempo de su actividad en la danza, por motivos de salud o problemas en su entorno psicosocial, se ven comprometidos a emprender un proceso de desentrenamiento de transición empírico, sin una correcta individualización que responda verdaderamente a sus demandas orgánicas y psíquicas, sin una dosificación que favorezca los procesos adaptativos que deben ocurrir en este transcurso y adecuarse a las nuevas exigencias del contexto en que se desempeñará. Este es el objetivo del desentrenamiento, ya que tiene como fin despojar de la carga, o parte de esta, al bailarín que se separa de forma parcial o total de su práctica danzaria; pero para ello necesita ante todo gozar de plena salud, y es esa la misión prioritaria de este proceso.

Es significativo aclarar que tanto el entrenamiento como el desentrenamiento están conformados por diversas estructuras que posibilitan una certera e individualizada planificación, es decir, todo sujeto que sea objeto de uno u otro proceso transitará por diferentes etapas o momentos, con tareas y contenidos específicos para cada una, según los objetivos previstos, pero sin un estimado de tiempo predeterminado para su cumplimiento en dependencia de la causa que haya provocado este receso en la actividad danzaria.

El entrenamiento para los bailarines de ballet es muy importante porque mejora las capacidades físicas como: la fuerza muscular, la resistencia cardiorrespiratoria, la movilidad articular, la concentración; ayuda a perfeccionar los pasos técnicos logrando así mejorar el nivel ante la representación escénica. Este entrenamiento se basa en clases de ballet, preparación física, ejercicios localizados y muchas horas de ensayo. Esta continua imposición de trabajo a la que se somete el organismo, generalmente se realiza de forma ininterrumpida y sistemática, lo cual provoca una tendencia a sufrir lesiones y enfermedades ante este sobreuso al que está sometido el cuerpo. Teniendo en cuenta que para lograr al máximo el rendimiento en el individuo debe llevarse a cargas físicas extremas que de no planificarse y ejecutarse acertadamente resultan perjudiciales para la salud.

Por otra parte, la actividad física de forma continua durante largos años provoca en el organismo una serie de adaptaciones morfo funcionales de los sistemas cardiovascular, respiratorio, metabólico, endocrino, nervioso y locomotor, así, como en la esfera psicológica, en respuesta ante las crecientes demandas que el entrenamiento requiere.

Un bailarín de ballet tiene aproximadamente ocho años o más de estudio integral. Su proceso formativo como profesional, cuando se gradúa de nivel medio, no culmina en la formación de técnico medio, sino que continúa en su paso por la compañía profesional.

Para los bailarines, esos años de estudio no son suficientes para adquirir una vasta experiencia profesional, debido a que no basta con un programa para asegurar el dominio de pasos danzarios o de las técnicas de baile. Es necesario el método de ensayo-error en diferentes escenarios en los que incorpora sus experiencias y va formando un sistema de entrenamiento propio que le permite moldear y dominar su cuerpo, vinculado a las exigencias y estilo de cada compañía danzaria, y a los preceptos o lineamientos estéticos de sus directivos atendiendo a su encargo social. Al ingresar a las diferentes compañías que existen en el país, tienen que integrarse a un nuevo y riguroso método de trabajo, proceso a través del cual seguirán aprendiendo mediante la clase para su formación profesional con mayor experiencia técnico-artística.

El proceso formativo del bailarín de ballet está dirigido al entrenamiento de la mente y el cuerpo desde el nivel elemental hasta su paso por las compañías. Cuando un bailarín interrumpe su entrenamiento por una lesión, la maternidad, u otros factores, comienza a experimentar un proceso inverso de pérdida de la estructura de adaptación e inseguridad, y con ello, evidentemente se produce la disminución de la capacidad funcional de los órganos y sistemas implicados. Este proceso conocido como desadaptación, afecta a todos los bailarines en mayor o menor medida, en dependencia de la intensidad de las cargas de entrenamiento y el período al que ha sido sometido. Durante el proceso, debe tenerse en cuenta el tiempo en el que el bailarín estará ausente y los momentos donde debe disminuir moderadamente el ejercicio para que lo logrado, como parte de su entrenamiento profesional, pueda continuar sin cambios negativos.

Es por eso que se pretende estudiar la importancia del entrenamiento y el desentrenamiento ya que ambos deben ser aplicados y ordenados adecuadamente según su importancia, parcial o total, para poder contar con una propuesta de programa personalizado en el momento que se precise desentrenar. Como se plantea anteriormente los bailarines, en ocasiones, tienen salidas abruptas del entrenamiento, ese alejamiento temporal del

escenario, trae como consecuencia, que, de no haber ejercitado el resto del cuerpo no lesionado, su recuperación para alcanzar su forma óptima integral demore mucho más tiempo del previsto según el tipo de lesión. Necesitará trabajar más estructuras musculares, articulares y ligamentosas modificadas durante el reposo prolongado; incluyendo su estado emocional y de coordinación motora que se pierde con la inactividad y la confianza. Resultante de la incertidumbre de si esta lesión lo incapacitará de alguna manera para sus actividades habituales, si acortará su vida como bailarín, además del dolor en la región afectada a la hora de intentar movilizarla.

Por estas situaciones asociadas al bailarín lesionado que se recogieron e hicieron evidentes en las encuestas realizadas a bailarines del Ballet Nacional de Cuba, es que surge la siguiente interrogante que guarda relación con una propuesta anterior de desentrenamiento total para el retiro definitivo del bailarín: ¿es necesario para la rehabilitación médica del bailarín a corto tiempo, y su reincorporación a una vida activa plena, con mayores beneficios para él y la compañía, un programa de desentrenamiento parcial?

Ante esta interrogante, y al no existir antecedentes metodológicos sobre esta problemática en el ballet, se procedió a diseñar un programa con ejercicios variados multipropósitos, adaptables a las necesidades particulares del bailarín lesionado y vinculado a las actividades físicas de su elección. En su primera etapa este programa está diseñado para interrumpir el desentrenamiento fisiológico brusco ocasionado por la lesión, y en una segunda etapa, lo lleve a la forma física óptima para reincorporarse a su compañía.

En el proceso investigativo se decidió crear un programa basándose fundamentalmente en experiencias que existen en el deporte de alto rendimiento que son similares, por sus características, al entrenamiento y preparación del bailarín, ya que el instrumento de trabajo, fundamentalmente en estas dos disciplinas, es el cuerpo.

El motivo de la selección de esta investigación estuvo además fortalecido por el criterio de los propios bailarines del BNC quienes expresaron desconocimiento ante las posibilidades que ofrece el desentrenamiento parcial en los bailarines. Debido a las frecuentes lesiones traumáticas en el entrenamiento, o en su desempeño en el escenario, muchas veces adaptados a trabajar sobre ellas, sin la recuperación adecuada. Sometidos a grandes cargas físicas formando un ciclo vicioso con consecuencias graves.

Resulta de vital importancia la correcta planificación del entrenamiento sobre la base del estricto cumplimiento de sus principios y basado sobre todo

en bases científicas que permitan una adaptación progresiva del bailarín al ejercicio. Cuando el proceso de entrenamiento sufre una incorrecta organización y especialmente si no existe una relación óptima entre el trabajo y el descanso, puede existir una disminución de la capacidad de trabajo del bailarín, conocido como estado de sobre-entrenamiento. En este estado existe una depresión del funcionamiento de los mecanismos centrales encargados de la regulación, lo que se traduce en el entorpecimiento del desarrollo de los diferentes procesos funcionales que se manifiesta a través de indicadores que nos sirven para el diagnóstico de este estado. Estos son la pérdida del sueño, el rechazo al entrenamiento y la notable disminución de la coordinación de los movimientos.

Durante el entrenamiento, el músculo cardíaco realiza un esfuerzo de gran magnitud, bombeando un enorme volumen de sangre, para ello, el corazón debe estar muy desarrollado y es por eso que, en los bailarines, como resultado del entrenamiento sistemático, se produce una dilatación funcional del miocardio, que se expresa en el engrosamiento de las fibras musculares y como resultado de esto, del diámetro de las paredes de este músculo, aumentando la capacidad de las cavidades del corazón, incrementándose el volumen cardíaco, siendo en los bailarines superior en comparación con las personas no entrenadas.

El entrenamiento produce una serie de adaptaciones morfológicas y funcionales cardíacas que se manifiestan en cambios muy diversos en el electrocardiograma del bailarín siendo los trastornos del ritmo y la frecuencia cardíaca los hallazgos más comunes y de ellos la bradicardia la alteración más habitual.

El corazón de una persona entrenada consume como promedio un tercio menos de oxígeno y de sustratos de oxidación cuando ejecuta un trabajo estándar, en relación al corazón de una persona no entrenada. Ello se debe al cambio en la relación de las estructuras celulares que permiten una mayor efectividad en la transformación de la energía celular.

El ritmo de las contracciones cardíacas en las personas entrenadas no siempre es uniforme y con gran frecuencia se destaca en los bailarines y en deportistas una gran arritmia inusual.

Hoy día la práctica de estiramientos comprende una parte importante en el entrenamiento danzario, tanto en el calentamiento previo como a un entrenamiento intenso, como en la recuperación posterior. Los estiramientos producen considerables beneficios en el organismo del bailarín, ayudándolo a éste a prevenir las lesiones y ganar eficacia en su rendimiento, a recuperarse

antes de la secuela de un entrenamiento intenso y a lograr una mejor rehabilitación en aquellos que ya han sufrido lesiones. A nivel articular, los estiramientos estimulan la producción de líquido sinovial. Este líquido protege del desgaste al cartílago articular, facilitando su lubricación en la articulación y evitando que ésta pierda flexibilidad.

Los músculos y tendones de nuestro cuerpo son los más beneficiados en la práctica de los estiramientos, ya que es la forma más sencilla de relajar el cuerpo y devolverles la elasticidad a los primeros que muchas veces se encuentran acortados debido al sobre esfuerzo al que se somete el bailarín. Los estiramientos son una forma excelente de preparación del aparato locomotor para el esfuerzo muscular. Mejoran la capacidad del movimiento al aumentar la elasticidad muscular y son un recurso para aliviar la fatiga producida por el sobreuso.

(...) Durante la práctica del entrenamiento danzario se manifiestan múltiples factores de riesgo que pueden producir lesiones sino se tiene en cuenta la adecuada planificación del entrenamiento. Tanto las bailarinas como los bailarines, pueden ser objeto de lesiones, siendo el sexo femenino más proclive a lesionarse la espalda y el masculino los miembros inferiores.

Diagnóstico, tratamiento y prevención de lesiones

En la actualidad, un bailarín de ballet clásico es considerado un deportista de alto rendimiento. Su cuerpo, distinguido por una estructura anatómica específica para el desempeño danzario, exige además linealidad y delgadez en la figura y es un instrumento de trabajo que se entrena durante años de estudio para desarrollar potencialidades físicas que le permiten bailar, así como capacidades de expresión en el rol del personaje que le corresponde interpretar llevando a escena expresiones de dolor, felicidad, amor, maldad, asombro, muerte. Es un individuo fuerte físicamente, pero frágil, si no es capaz de lograr en sí mismo un equilibrio biopsicosocial como ser humano.

En el caso específico del ballet, existe un sistema de movimientos definidos y exactos que determinan su técnica y aprendizaje. Es un proceso complejo que debe estar sustentado no sólo en la apreciación artística del futuro danzante, sino también en la cuantificación de múltiples características morfológicas y fisiológicas de su cuerpo, así como en sus particularidades biológicas.

Cabe destacar, además, las cinco posturas básicas del ballet, que requieren una rotación externa de los miembros inferiores con los pies de 180 grados,

lo que genera una elevada sobrecarga de las diferentes estructuras del aparato locomotor.

Las causas de las lesiones son disímiles, igual que los tratamientos, pues dependen de muchos aspectos. El primero y más importante, es el individuo. Cada cuerpo responde de forma diferente a las lesiones y a los tratamientos, y aunque existen pautas generalizadas, la particularidad del bailarín, física y psicológica, influye de manera indiscutible en su recuperación.

Para el diagnóstico, tratamiento y prevención de lesiones es necesario el conocimiento de la biomecánica articular, de la fisiopatología de los diferentes tejidos afectados por estas lesiones y de la anatomía funcional aplicada al ballet, así como cambios patomecánicos, es decir, aquellas modificaciones patológicas de las condiciones biomecánicas que se originan por la práctica de ejercicios y gestos técnicos específicos de disciplinas dancarias. Los cambios patomecánicos son de instauración lenta y progresiva, y resultan secundarios a la presencia de factores anatómicos o funcionales de predisposición, y otros ambientales o derivados de la propia técnica o alteraciones de esta.

Precisamente, son las alteraciones de los gestos técnicos específicos del ballet, donde se destacan el *en dehors* y el reajuste del eje natural del cuerpo hacia la parte anterior del pie y finalmente la elevación a las puntas (en el caso de las bailarinas), lo que singulariza la biomecánica y la patomecánica de las diferentes lesiones que la práctica del ballet origina.

El *en dehors* es la base sobre la que se establece la danza clásica, un principio indispensable que facilita los rangos de movimientos que esta disciplina exige. En la terminología del ballet se describe como la rotación externa de los miembros inferiores que implica un giro de noventa grados de cada articulación coxofemoral.

El bailarín, coreógrafo y pedagogo internacional Antonio Alvarado, en sus investigaciones acerca de la metodología del ballet clásico, señala que la colocación técnica difiere de la colocación humana y que, en gran medida, la causa más común de lesiones está relacionada con la falta de preparación técnico-física del danzante. En numerosos artículos publicados en la revista francesa especializada *Danse*, Alvarado manifiesta esas diferencias y las faltas más comunes, así como las compensaciones que muestra el cuerpo del bailarín sobre su eje natural para adecuarlos al ejercicio de la danza.

En su escrito "*La Revolution Pedagogique de la Danse Classique*", se ilustra con claridad cómo el ser humano, en posición de reposo, distribuye el peso de su cuerpo en mayor medida sobre el talón y una pequeña porción hacia la parte anterior del pie, y que al caminar dispone de todo el pie, pasando el

peso del talón a la punta. Para bailar, el danzante, moviliza el peso, y con él el eje natural del cuerpo, hacia el metatarso y los dedos, lo que comprende considerables transformaciones. La línea de gravedad pasa de su posición originaria sobre los talones, a otra sobre la articulación metatarsiana, una tercera sobre dedos, cuando se eleva al relevé y, finalmente, a una cuarta sobre la punta de los pies, un reposicionamiento significativo que involucra a gran parte del sistema músculo esquelético que interviene en la locomoción.

Como hemos podido constatar, para el diagnóstico, tratamiento y prevención de lesiones en bailarines, es esencial tener en cuenta la singularidad de cada individuo, cuya biomecánica y patomecánica está determinada por la práctica que realiza, así como la necesidad de volver a desarrollar el alto nivel de actividad que requiere su oficio. El tratamiento rehabilitador, que comienza siempre con una práctica dirigida por un equipo multidisciplinario, debe iniciarse desde las primeras etapas del proceso de recuperación y es recomendable que se incluya, además del tratamiento médico, una rutina de ejercicios direccionada a la rehabilitación y el mantenimiento de las capacidades físicas de los bailarines.

El reinicio de la actividad debe ser progresivo e indoloro, que permita recuperar progresivamente los niveles de carga de trabajo. Una vez aliviada la lesión, ya sea por reposo, medicamentos o fisioterapia, el bailarín puede quedar sin corregir algún tipo de debilidad muscular desarrollada a partir de la lesión, por ello, es importante realizar un programa correcto de ejercicios para fortalecer los músculos y ayudar a recuperar las articulaciones que estuvieron inmovilizadas por un tiempo.

Como se ha señalado con anterioridad, el ballet requiere de entrenamiento para refinar los movimientos mediante una técnica distintiva, pero, además, se debe añadir que bailar es una actividad motora de carácter complejo que involucra muchas funciones como: la atención, la memoria, la voluntad, la sensibilidad, la emoción, la motivación, la tolerancia a las frustraciones, la autoestima, que son esferas de la personalidad que necesitan manifestarse con plenitud para lograr el más alto rendimiento en el artista de la danza.

Los retos constantes a los que se enfrenta el bailarín en su profesión pueden causar desajustes físicos y psicológicos. Su historia de dedicación, así como sus recompensas, hacen del éxito profesional más que un objetivo, una necesidad. Para que un bailarín tenga éxito debe tener una extraordinaria entrega a la danza, una capacidad ilimitada para trabajar duramente y una habilidad para perseverar con un alto grado de dolor constante, capacidad de trabajo, talento y pasión por la danza. Sin embargo, estos principios pueden ser también contraproducentes, el excesivo perfeccionismo que exige este arte

y la voluntad de perseguir el éxito puede llevar a los bailarines a proponerse metas poco objetivas, y en la necesidad de llegar a esos resultados, puede ocultarse un factor de riesgo a lesiones. De manera relacionada, el propio oficio de la danza genera estrés y ansiedad en la vida profesional de los bailarines. La exigencia de excelencia artística, la presión por mantener un peso corporal, los horarios volubles e intensos de ensayos y actuaciones, la competición y la necesidad de poseer un alto nivel de tolerancia al dolor, son solo algunas de sus causas.

Propuesta de desentrenamiento parcial

Esta propuesta de programa de desentrenamiento parcial tiene su base, desde el punto de vista metodológico, en experiencias de otros programas de desentrenamiento de retiro total en medicina deportiva, ya que en el BNC no se conoce este tipo de programa. Hasta la fecha solo se conoce una propuesta de desentrenamiento total, realizada por la autora de este trabajo. Con el fundamento de la necesidad real de que el bailarín se recupere totalmente de las lesiones que sufre durante el desarrollo de sus actividades diarias y se reincorpore en el menor tiempo y la mejor forma física posible, se propone un programa que se adecue al mundo del ballet, basado en las necesidades del bailarín clásico cubano.

El inicio del programa de desentrenamiento parcial dependerá fundamentalmente de la evaluación del traumatólogo y la del fisioterapeuta en el hospital del área de salud correspondiente. Serán ellos quienes decidirán si ya pasó la etapa de dolor agudo, de mayores signos inflamatorios e impotencia funcional y si el bailarín lesionado puede comenzar a rehabilitar la extremidad. Si establecen un período de rehabilitación por encima de las cuatro semanas entonces se incluyen en el programa que se propone. Quedaran fuera los bailarines que presenten lesiones ligeras que resuelvan en menos de tres semanas como las distensiones cápsulo-ligamentosas de pequeñas articulaciones (esguinces grado I) de los dedos de las manos y los pies, las contusiones a cualquier nivel en las extremidades, entre otras. En caso de que existan lesiones fracturarias se incluirán en el programa que se propone, pues su recuperación total demorará en consolidarse, de ocho a doce semanas. Lo mismo sucederá con las luxaciones en cualquiera de los miembros inferiores por la frecuencia de las secuelas (dolor, molestias y edemas).

El personal médico se encargará del miembro lesionado y el personal de la compañía (previamente adiestrado), procederá con el desentrenamiento

parcial propuesto en este trabajo investigativo. Evitando que el bailarín decaiga su forma física a niveles tan bajos que para recuperarse tenga que invertir el doble o el triple del tiempo. De lo contrario, si logra mantener el tono y la fuerza muscular en un punto cercano al 50 % o más de su capacidad física en los músculos y articulaciones sanos durante la rehabilitación, la pérdida de habilidades se minimiza al máximo posible. Se conservará el tono, la fuerza muscular y alcanzará su forma óptima en mucho menos tiempo. Esto se traduce en ganancia neta para la salud del bailarín y para la compañía.

No se debe desestimar el componente psicosocial pues la ayuda de un psicólogo es muy necesaria ya que se requieren herramientas psicológicas para incidir sobre el estado de ánimo que va a presentar el bailarín ante la incertidumbre de si va a poder reincorporarse a su vida normalmente o le quedará alguna limitación que le impida su desarrollo al cien por ciento dentro de su compañía. Conducirlo a través de este proceso manteniendo una buena disposición donde no haya cabida para el pesimismo.

En el programa que propone la autora sería un error plantear rigidez en el tiempo y en cada una de las etapas del programa, ya que cada sujeto demanda de sus propias necesidades neurofisiológicas, por lo que el tiempo, el volumen y la intensidad de trabajo físico durante este proceso será individualizado.

Una de las ventajas de este programa es que no requiere de la inversión de grandes recursos. El desentrenamiento puede realizarse desde un centro de rehabilitación convencional al que toda la población tiene acceso hasta la propia casa del bailarín una vez que queden establecidos los ejercicios y la combinación de actividades físicas que necesite o motiven al lesionado.

Se revisaron varios métodos de desentrenamiento propuestos por especialistas cubanos como Florentino (2004), Casero (2014), Barrizontes (2004), Almanza (2011); quienes se basaron en estudios de otros autores. Los mencionados le otorgan más importancia a las causas motivantes y a las etapas con las que debe constar un programa de desentrenamiento total, coincidiendo en que debe estar conformado por tres etapas, en las cuales se definen las bases y la metodología de la sesión diaria de ejercicios que las conforman.

Investigadores abordan el tema de forma más integral, como los presentado por Aguilar (2009) y por Ovel (2014). Este último realizó investigaciones con grupos de control experimental y tomó como referencia la metodología de la sesión diaria de trabajo. Ovel coincide en la validez de su estructura en tres partes debido a que las clases de entrenamiento y preparación física, durante mucho tiempo, han seguido este tipo de diseño con muy buenos

resultados. Se adecuaron ligeramente los tiempos propuestos para cada una de las etapas, en aras de que fueran cifras cercanas a los parámetros que se estudiaron, permitiendo una fácil memorización y un mejor manejo por parte de personas sin conocimientos especializados en cultura física.

Como existe escasa bibliografía sobre el desentrenamiento parcial, tanto en Medicina Deportiva como en el ballet (el bailarín es considerado por el entrenamiento intenso que recibe, un deportista de alto rendimiento), la autora propone que el programa tenga dos etapas de cuatro semanas cada una. Este programa no debe ser largo por definición ya que se aplicará durante la separación transitoria del bailarín de su práctica danzaria por lesiones traumáticas que evolucionan principalmente de cuatro a doce semanas.

Este periodo pudiera extenderse en caso de que el bailarín no muestre una mejora clínica suficiente que le permita reincorporarse a su entrenamiento antes habitual. Ello depende de las características de la lesión que sufrió, las cuales pueden ser clasificadas como lesiones óseas o capsulo ligamentosas. (la primera lleva más tiempo para la cura completa, por el mecanismo de la consolidación ósea). Se comenzará a partir de la aprobación médica para la rehabilitación (independientemente de que ésta se realice en una institución de salud).

A continuación, se mencionan las características de la sesión diaria por cada una de sus partes.

La sesión diaria de trabajo

- Se realizará de lunes a viernes
- El horario en que se realizará será el más conveniente para el bailarín dejando tiempo para la fisioterapia específica indicada por el traumatólogo y el fisioterapeuta en una sesión aparte, por ejemplo: en la mañana la fisioterapia de la extremidad lesionada y en la tarde el programa de ejercicios.
- Uso de ropa adecuada para los ejercicios.
- Si el bailarín tiene fiebre, malestar, infección respiratoria, hipertensión arterial o toma de su estado general no deberá realizar el plan de ejercicios.

Constará de tres partes:

1. Preparatoria

2. Principal

3. Final

Preparatoria (Calentamiento):

- 10 a 15 min (10 – 15% del tiempo total)

Con estos ejercicios se incrementará la frecuencia cardíaca y la respiratoria preparando al bailarín para el eficaz y seguro funcionamiento del corazón, vasos sanguíneos, pulmones y músculos durante los ejercicios más enérgicos que seguirán. Un buen calentamiento también reduce la intensidad de la inflamación muscular y articular que se experimenta durante las primeras fases del programa de ejercicios y puede reducir el riesgo de lesiones.

Un calentamiento aceptable comenzaría con no menos de 5 o 10 min de estiramiento, seguidos por 5 o 10 min de actividad de baja intensidad usando el tipo de ejercicio que sirve para entrenar la capacidad de resistencia. Por ejemplo, si se entrena corriendo podemos comenzar con estiramientos seguidos por 5 o 10 min de jogging ligero o de jogging sobre el terreno.

- Se debe comenzar con un calentamiento general de todas las articulaciones (movilidad articular) y los planos musculares, luego hacerlo más específico a las diferentes partes del cuerpo que mayor participación van a tener en la parte principal de la sesión, incluyendo además ejercicios de flexibilidad.
- Debe ser anaeróbico-aeróbico, gradual, preferentemente con carga natural de baja intensidad.
- Puede tener esfuerzos intensos de corta duración máximo 6-7 segundos.
- No debe tener excesiva duración.

Principal:

- 45 y 60 min. (70- 80% del tiempo total). Combinado con ejercicios respiratorios.

Objetivo: Preparar a los bailarines para la readaptación de su organismo. La carga a aplicar en esta parte estará en dependencia de las características individuales y lugar de la lesión (miembros superiores o inferiores). Por ejemplo, si la lesión es de miembros superiores se impondrán ejercicios para trabajar la fuerza muscular, la coordinación y el tono muscular de los miembros inferiores y columna dorso-lumbar buscando controlar la

reducción de la preparación física y evitar que se desentrene físicamente de forma abrupta.

Ante el posible abandono del programa por desmotivación o aburrimiento, existen diferentes formas de trabajar la resistencia cardiovascular, la fuerza muscular, la flexibilidad del cuerpo y la velocidad de los movimientos y se describen a continuación, así como las actividades que se pueden asociar y que combinan a la perfección el porcentaje de la carga recreativa y el de trabajo con ejercicios, y forman parte importante en esta etapa de la sesión diaria por lo que se recomienda mantener esta combinación.

Métodos de entrenamiento:

Resistencia.

Las actividades físicas que desarrollan la resistencia cardiovascular son el núcleo del programa de ejercicios. Están diseñadas para mejorar la capacidad y eficacia del sistema cardiovascular, respiratorio y metabólico. Estas actividades ayudan también a controlar o reducir el peso corporal.

Actividades tales como:

- Andar.
- Correr.
- Ciclismo.
- Natación.
- Remo.
- Aeróbicos.
- El excursionismo.

Deportes como el balonmano, el tenis, el bádminton y el baloncesto tienen también potencial aeróbico si se efectúan enérgicamente.

Otras como el golf y el softball suelen tener poco valor para desarrollar la capacidad aeróbica, pero son divertidas y tienen un claro valor recreativo y pueden ser beneficiosas para la salud. Por estas razones, dichas actividades ciertamente tienen un lugar en un programa global de ejercicios.

- 1) Ejercicios de larga duración e intensidad poco elevada.
- 2) Actividades que integren todos los sectores musculares corporales, ejercitaciones y gimnasia general, que presenten resistencia poco

elevadas (Ej. Distintos tipos de resistencias externas, como mancuernas, sacos de arena, pelotas medicinales, etc.).

- 3) Ejercicios de gimnasia general y específicos de ballet, con alta intensidad, larga duración y breves recuperaciones, con movimientos de adiestramiento técnico que activen los sectores musculares propios de la especialidad (ejercicios con aparatos especiales, ej. Hércules).

Fuerza.

1. Ejercicios con carga natural y resistencias medias, tales que permitan un elevado número de repeticiones (ejercitaciones con pequeños aparatos, apoyos, mancuernas y pelota medicinal).
2. Ejercitaciones con carga natural y resistencia medio altas, con distribución especial del peso del cuerpo, ejercicios con pequeños o grandes aparatos con alta velocidad de ejecución.
3. Cada sesión de actividad relacionada con la capacidad de resistencia debe ir seguida por enfriamientos y estiramientos para prevenir la acumulación de sangre en las extremidades y la inflamación muscular.

El uso del entrenamiento contra resistencia se ve rodeado por un creciente interés como parte de un programa general de ejercicios para la salud y una buena forma física (*fitness*). De hecho, mediante el entrenamiento contra resistencia pueden obtenerse muchos beneficios para la salud. La Medicina ha incluido recientemente el entrenamiento contra resistencia en sus recomendaciones para un programa general de salud y fitness.

Cuando comenzamos un programa de entrenamiento contra resistencia debemos hacerlo con un peso que sea exactamente la mitad de nuestra fuerza máxima para cada levantamiento. Debemos levantar este peso por diez veces consecutivas. Si podemos levantar el peso precisamente diez veces antes de fatigarnos, este será el punto de partida adecuado. Si podemos hacer más levantamientos, debemos pasar el siguiente peso más alto para la segunda serie. Si, por el contrario, levantamos el peso menos de ocho veces en nuestra primera serie y nos provoca fatiga es que el peso original era demasiado grande y hay que reducirlo cambiándolo por el peso inferior siguiente para nuestra segunda serie.

Cuando un peso determinado nos fatiga en la octava, novena o décima repetición en nuestra primera serie, este es nuestro peso inicial apropiado. Debemos tratar de realizar tantas repeticiones como podamos durante la segunda y la tercera serie, pero el número de repeticiones que podamos

completar en estas últimas series disminuirá conforme nuestros músculos se fatiguen. Debemos ejecutar dos o tres series de levantamientos por día, dos o tres días por semana.

A medida que nuestra fuerza aumenta, el número de repeticiones que completamos por serie debería incrementarse. Cuando llegamos a 15 repeticiones en nuestra primera serie, estamos preparados para pasar al peso superior siguiente. (Esta técnica de entrenamiento recibe la denominación de ejercicio con resistencia progresiva). Más en nuestro programa lo que hacemos es mantener el peso y realizar más repeticiones buscando que se mantenga cierto grado de preparación física e incluso que disminuya en el tiempo, pero de forma no tan significativa.

Velocidad.

1. Ejercitaciones generales (que solicitan muchos músculos) o específicas (en las que se requiera la musculatura propia del gesto). Se debe realizar a alta velocidad y por un tiempo mínimo.

Flexibilidad.

1. Ejercicios de flexibilidad estáticos (pasivos y activos) dinámicos (pasivos, activos y mixtos) que tienden a producir el estiramiento de los músculos por la separación de sus inserciones, y que afectan en particular a los sectores musculares propios de la disciplina practicada.

Se pueden planificar otras actividades que tengan cierta relación, a través de la música o los movimientos, con el mundo del ballet, y que su contenido tenga mayormente un componente recreativo, independientemente del efecto fisiológico que puedan ejercer sobre el organismo del bailarín. Esto permitirá reducir las tensiones psicológicas provocadas por los ejercicios de alta intensidad recibidos por los bailarines durante su etapa activa.

Ejemplo de estas actividades:

- Barra de piso
- Pilates
- Spinning
- Yoga
- Danza terapia
- Otras seleccionadas por el practicante

Objetivos generales del programa de desentrenamiento de corta duración (DCD)

1.- Desarrollar la autoconciencia sobre el proceso de desentrenamiento desde edades tempranas como parte de su plan de formación como bailarín profesional y la necesidad de conocer su importancia para la prevención y mantenimiento de la salud.

2.- Lograr que se produzcan cambios graduales en la fisiología del bailarín durante el desentrenamiento, evitando daños para su salud y dejándolo en las mejores condiciones para su recuperación total a corto plazo.

Primera etapa del programa general de desentrenamiento parcial

Tiempo de duración: Cuatro Semanas (teniendo presente que no es un esquema rígido y puede adecuarse según las necesidades físicas y psicológicas propias del bailarín). La sesión diaria durante ambas etapas se explica en el segundo capítulo de la tesis.

Objetivos de la etapa:

1. Trabajar entre un 55 y un 60 % de la frecuencia cardíaca máxima.
2. Lograr readecuaciones orgánicas en el bailarín en correspondencia con las exigencias de la etapa.
3. Evitar que el bailarín pierda completamente su preparación física.
4. Mantenerlo motivado en su tratamiento rehabilitador.

La intensidad de trabajo en esta etapa será entre el 55 y un 60 % de la frecuencia cardíaca máxima (FC máx.) del sujeto, la ecuación usada para calcularla es $FC\text{ máx.} = 220 - \text{edad}$ (no obstante, solo se estima el valor medio para determinada edad, los valores individuales pueden desviarse en más o menos 20 latidos/min o más de los valores pronosticados). El descanso entre tandas será de 20 a 60 segundos. La actividad se realizará en una sola sesión de trabajo.

En esta etapa el bailarín ha comenzado a experimentar cambios fisiológicos en su organismo debido a la suspensión de su entrenamiento mayor de 3 a 4 semanas.

Segunda etapa del programa

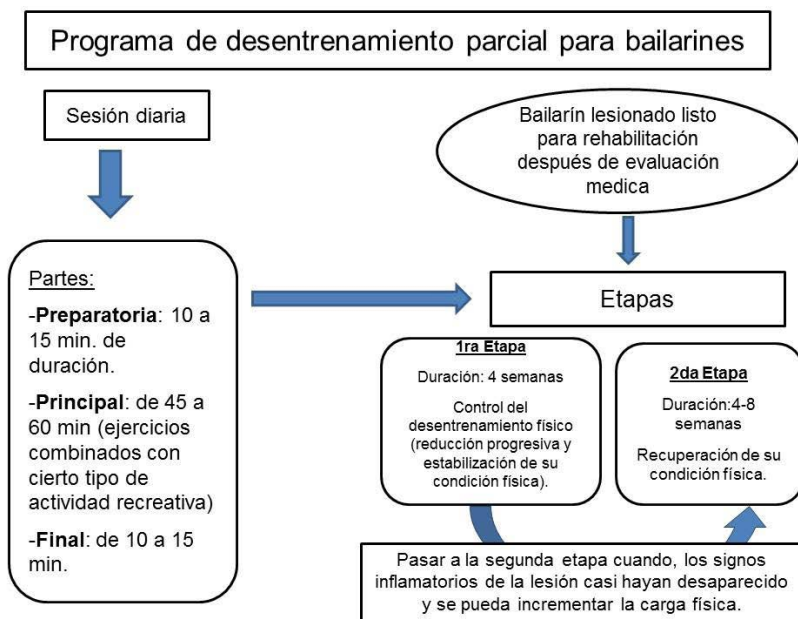
Tiempo de duración: De cuatro a ocho semanas en dependencia del tipo de lesión y grado de aptitud para reincorporarse a la compañía.

Objetivos de la etapa:

1. Trabajar entre un 70 y un 80 % de la frecuencia cardíaca máxima.
2. El descanso entre tandas será de 15 a 40 segundos. La actividad se realizará en una sola sesión de trabajo.
3. Lograr readecuaciones orgánicas en el sujeto en correspondencia con las exigencias de la etapa tratando de acercarlo a su mejor forma física.

El sistema de control y evaluación se basará en el control sistemático de la frecuencia cardíaca en reposo y la frecuencia cardíaca al finalizar las actividades físicas realizadas, las cuales permitirán valorar respuestas adaptativas del organismo ante el estímulo aplicado. A mayor exigencia física el organismo tiende a adaptarse y un signo importante es la normalización de la frecuencia cardíaca y la tensión arterial. Cuando lo vaya logrando se incrementará la carga de ejercicios o actividades físicas.

Una vez alcanzado los niveles orgánicos deseados según los controles realizados el bailarín culmina el programa y puede reincorporarse a su entrenamiento habitual. Este tipo de tratamiento debe ser obligatorio ya que muchos lo violan y no se recuperan correctamente.



Bibliografía

DÍAZ, ISIS. (2015). Barra de piso. Propuesta de ejercicios. La Habana. Cuba

Kanstrup, I. (1982). Acute hypervolemia, cardiac performance and aerobic power during exercise .U.S.A: Appl Physiol .

MENA, O. P. (2014). Programa para desentrenar atletas retirados del deporte de alto rendimiento. Revista Cubana de .Medicina .Deportiva y Cultura Física.

MUNICIO, M. C. (2003). La danza como medio de rehabilitación . Danza en Escena .

PEREZ, O. M. (2014). Programa para desentrenar atletas retirados del deporte de alto rendimiento. Revista Cubana de. Medicina Deportiva y Cultura Física.

LOS BAILES DE SALÓN CUBANOS. FUNDAMENTOS PARA SU ENSEÑANZA A LOS JÓVENES ARTISTAS AFICIONADOS

MS.C ANAYS CÓRDOVA OTERO

Especialista de Danza y profesora

Los procesos formativos en las artes, se caracterizan por las peculiaridades de los contextos donde se desarrollan. En este sentido, la autora pretende esbozar lo que considera como el ámbito de actuación, y a su vez, el beneficiario de los aportes científicos de esta investigación: el Sistema de Casas de Cultura⁴³.

En su misión de promover los procesos culturales, constituyentes de nuestra cubanidad, la casa de cultura es un centro cultural que desarrolla la docencia, en función de la formación de públicos y potencia la creación artística. Mediante estas acciones, se mejora la calidad de vida, se contribuye al crecimiento espiritual y se satisface emocionalmente a la sociedad.

Dentro del amplio diapasón de manifestaciones artísticas, las expresiones bailables populares tradicionales, forman parte de los contenidos que desde las casas de cultura promueven los instructores de arte, mediante la realización de talleres como espacio formativo, donde niños, jóvenes y adultos encuentran un lugar de socialización, de crecimiento y de expresión de sus talentos para el desarrollo artístico. Si bien esto es una realidad y un logro social en nuestro país, es motivo constante de búsqueda para la autora de esta tesis, **¿Por qué la existencia de estos espacios, y la poca participación de los jóvenes? ¿Qué aspectos del taller pueden ser más atractivos en función de elevar el nivel de acceso y participación, a la vez que pueda mostrar los resultados artísticos en estos jóvenes?**

⁴³ Institución cultural creada mediante Resolución 8/ 78, del Ministerio de Cultura. Cuenta en la actualidad con más de 300 casas en todo el país desarrollando el trabajo cultural comunitario desde el enfoque socio – cultural y participativo.

La experiencia de trabajo en este contexto y el conocimiento aprehendido en etapas anteriores, permiten identificar algunas carencias en el orden técnico, como metodológico y artístico de los talleres de creación con los jóvenes artistas aficionados. Las problemáticas identificadas se encuentran, tanto, en la utilización de conceptos como también, en el modo de plantear los contenidos. En todos los casos, se utiliza de forma ambigua el término de “bailes populares” para referir a las expresiones bailables de carácter “popular – tradicional”, categoría que se abordará en el desarrollo de la investigación. Con respecto al contenido en cada unidad, dentro de los diversos programas, se mencionan todos los bailes populares tradicionales cubanos sin atender a estudios más recientes sobre el análisis dancístico⁴⁴ en cuanto a la forma, la motivación y los antecedentes, fundamentalmente.

Estas consideraciones técnicas y metodológicas limitan el desarrollo cualitativo en la aplicación de los programas, y con ello, el planteamiento de los temas y contenidos, para poder profundizar en los conocimientos relacionados al enfoque integral de la presentación escénica. Esta idea se corresponde con las motivaciones de los jóvenes artistas aficionados, basada en el interés de aprender y proyectar el baile con una calidad como cierre del ciclo del taller, pues se convierte en espacio para el aprendizaje y ejecución de los resultados danzarios más elaborados.

Como bien se reconoce, el taller de creación es una de las modalidades⁴⁵ que se utiliza en el sistema para la formación de los aficionados. Por eso, al excluirse los componentes artísticos de la proyección escénica, desde la noción de enseñar, aprender y ejecutar, se afecta el carácter sistémico del desarrollo evolutivo del aprendizaje y la creación. Por otra parte, se percibe la falta de integración entre los elementos artísticos, técnicos y metodológicos, al plantear los contenidos desde una perspectiva más amplia, sin permitir

44 Concepto de Análisis Dancístico: Es el procedimiento mediante el cual se produce una descomposición de una parte o la totalidad de una obra danzaria en elementos cada vez más simples e individualizados, por medio de teorías, métodos, técnicas y criterios sistemáticos y empíricamente verificables. Consiste en la distinción y separación de las partes que componen una danza hasta llegar a conocer sus principios y elementos. El análisis dancístico es el examen cualitativo y cuantitativo que se hace del contenido de una obra danzaria susceptible de un estudio intelectual y especializado. Tiene como uno de sus objetivos principales el proporcionar una descripción objetiva y sistemática de su contenido con fines diagnósticos, para llegar a conocer los rasgos que la caracterizan, sus principios básicos, su forma, su estructura, su significado, su función social, el contexto donde se realiza y su clasificación con respecto al universo danzario actual (Citado de Power Point de clase sobre Análisis Dancístico, Dra. Bárbara Balbuena, Octubre 2014).

45 En este caso cuando se mencionan las modalidades del taller se hace referencia a: Taller de Apreciación, Taller de Creación o de Apreciación – Creación y Talleres Interdisciplinarios. Cada modalidad desarrolla las habilidades en función de los objetivos, grupos de edades y contenidos previstos en los programas de talleres concebidos para sus peculiaridades.

un discernimiento de las categorías dentro de los propios Bailes Populares Tradicionales Cubanos.

La tesis que plantea este trabajo de investigación, se dirige a la necesidad de conocer las nuevas tendencias de los jóvenes bailadores con respecto a las prácticas bailables más populares, unido al análisis de los programas de estudio y su implementación dentro del taller de creación danzaria con los jóvenes artistas aficionados. Estas constituyen algunas motivaciones para proponer adecuaciones y modificaciones en función de perfeccionar los procesos formativos.

Aunque bien delimitada la problemática, el ejercicio de investigación y el resultado en la conceptualización y argumentación con criterios científicos, de un programa de estudio sobre Bailes de Salón Cubanos, para el taller de creación danzaria con los jóvenes artistas aficionados del sistema de casas de cultura, pueden redundar preguntas claves que hacen a la autora indagar, argumentar y sistematizar en función de mostrar el resultado de la investigación como inicio de un camino largo en el desarrollo de la formación artística dentro del movimiento de artistas aficionados.

Para lograr un acercamiento al campo de indagación, la autora reconoce que es clave, en primer lugar conocer las características psico – sociales de los jóvenes como grupo generacional homogéneo con respecto a las edades, y heterogéneo en cuanto a las condiciones histórico – sociales en las que se desarrollan. Resulta valioso el reconocimiento de las peculiaridades del gremio, a partir de los diversos criterios que lo han circundado, para permitir un acercamiento a lo que pudiera ser una categorización de la juventud.

Estas ideas condicionan el estudio de un grupo determinado de jóvenes, a partir de concepciones que facilitan la indagación desde visiones diversas. En función de ello, se desarrollan estrategias para la satisfacción del tránsito hacia la adultez con mayores niveles cognitivos y emocionales, lo que proporciona la participación en el proceso de formación, para condicionar tendencias⁴⁶ que se muestran en los niveles de socialización que se logren. La propuesta institucional satisface éstos criterios, al brindar el espacio para integrar, y aún más, si está mediado por los intereses del joven en aportar. Dichos mecanismos constituyen factores estructurantes de sus trayectorias vitales. De ahí la importancia en la atención sociocultural, con el trabajo

46 La autora entiende por “tendencias”, las actitudes y la inclinación hacia un fin, asumido por modos de vidas determinados. Esto se manifiesta tanto en la individualidad, como en la grupalidad y en las categorías generacionales. Incluso dentro de la juventud existen subgrupos de jóvenes que manifiestan en sí mismos tendencias muy peculiares y que condicionan los consumos culturales a partir de sus patrones referenciales.

de ratificación y promoción de valores identitarios, para la construcción y formación de la personalidad.

El análisis nos refleja que el uso de indicadores más frecuentes al delimitar la juventud se asocian al carácter biológico: la llegada de la pubertad y la madurez sexual. En el orden psicológico: cambios en las formas de comportamientos, de relaciones sociales, en la percepción que los individuos jóvenes tienen de sí mismos, en la consideración que reciben por parte del entorno y la construcción de la propia identidad o tensiones familiares; todos para distinguir el límite entre la niñez y la juventud.

En correspondencia a estos planteamientos, se tiene en cuenta el carácter dinámico y el amplio rango de edades por los que atraviesa, y por consiguiente se utilizan los criterios de María Isabel Domínguez (1988) para la división en tres sub-etapas de la juventud cubana: juventud temprana (de catorce a diecisiete años), juventud media (de dieciocho a veinticuatro años) y juventud madura o tardía (de veinticinco a treinta años), afirmando que las primeras etapas de la juventud cubana son las más dinámicas en la vida del sujeto.

Antes de declarar una visión teórica en torno al tema, es necesario referir cómo los criterios se condicionan según las épocas en que se estructuraron. Cada enfoque planteado se corresponde con líneas de pensamientos y lugares diversos. Desde la consideración empírica, ésta diversidad ha limitado la consecuencia de una visión universal sobre la juventud, de ahí la operatividad que tiene la adecuación de la categoría según contextos donde se estudien.

Poder articular todos éstos referentes, para asumir una posición teórico – metodológica, permite una caracterización del grupo de individuos a los que se investiga, y relacionan directamente a los jóvenes que conforman la juventud temprana, comprendida entre catorce a diecisiete años. Se define la etapa juvenil como una categoría social delimitada en primera instancia por la edad, teniendo en cuenta también la realidad social que la integra y pone en función de intereses comunes por los cuáles se desarrollan y encauzan tendencias de comportamientos, estilos de vidas y metas a alcanzar.

Después de comprender cada visión sociológica al respecto de los jóvenes y la juventud, se explicita la intencionalidad que debe transitar en cada propuesta que se haga en el campo formativo cultural, teniendo en cuenta las características del gremio. En consecuencia, resulta imprescindible para desarrollar metodológicamente acciones formativas, poder caracterizar aquellas tendencias de la cultura de las cuáles ellos se han apropiado, y muy particularmente las que se refieren a los bailes de salón cubanos.

En éste ámbito de investigación, se requiere la concreción dentro de la juventud como categoría general, de otra sub-categoría que comprende, aquellos jóvenes artistas aficionados entre catorce a diecisiete años que integran los talleres de creación danzaria. La condición ha sido definida particularmente en nuestro país a partir del desarrollo del ministerio de cultura y sus instituciones, en la creación de espacios para satisfacer las necesidades de los individuos con habilidades artísticas.

Es por esa razón, que las tendencias del grupo en cuestión, están mediadas por los intereses cognitivos con respecto a la práctica de una manifestación artística determinada. Tienen modos de comportamientos, niveles de socialización y estilos de vida que condicionan aquellos espacios en los que se desarrollan, incluso en la dedicación de sus tiempos libres al proceso de formación del que son partícipes. El último aspecto es una condición a resaltar, pues la asistencia a estos espacios surge a partir de un interés y una necesidad psico-social mediada por el deseo y la emotividad, lo que permite los resultados que se han alcanzado, y los valores que se promueven en este subgrupo de jóvenes, que constituyen también referentes para otras estructuras sociales con las que se relacionan.

La juventud temprana es una etapa dinámica de la vida, en la que se van perfilando los intereses y la personalidad. Para eso, se hace necesario potenciar el trabajo grupal, y promover los aspectos culturales identitarios, como estrategia para la transmisión generacional y la gestión institucional. Tales aspectos sitúan la investigación en una dimensión muy concreta, dentro del campo de la formación artística de estos jóvenes artistas aficionados, sin obviar las mayores probabilidades de la etapa en la apropiación de los elementos en el ámbito cultural que le son afines. Este grupo muy específico de jóvenes, son considerados artistas aficionados en la cualidad que tienen para la práctica y ejecución en una manifestación del arte, al considerar tanto sus actitudes, como aptitudes para el desarrollo artístico que les permite elevar la preparación y los niveles interpretativos.

Otros caminos necesarios de indagación, convocan la reflexión sobre: ¿Qué acciones se desarrollan para la formación de los jóvenes artistas aficionados? ¿Qué modos de hacer han legitimado el trabajo docente – artístico en estas instituciones culturales?

Las metodologías para el desarrollo de los procesos formativos, aplicadas durante generaciones, han estado condicionadas por las experiencias y la praxis de sus especialistas, quienes transforman la realidad y sus métodos,

según los resultados que se vayan alcanzando. Al respecto, en entrevista a la vicepresidenta técnica del Consejo Nacional de Casas de Cultura planteó:

El sistema promueve los procesos de creación y apreciación artístico – literaria, para ello, ha podido sistematizar las indicaciones metodológicas, que son el documento rector. Estas indicaciones son elaboradas y actualizadas desde cada manifestación y departamento dentro del Consejo Nacional. Las indicaciones constituyen guías para desarrollar las diversas funciones, pero no son rígidas en cuanto a metodologías, se deben adecuar a las peculiaridades de cada casa de cultura y contexto donde se apliquen⁴⁷.

Al no ser una institución académica, las metodologías docentes se producen según las dinámicas de trabajo que demanda cada comunidad en el campo cultural. Pero es evidente la ausencia de documentos rectores, fundamentalmente para la estructuración didáctica en el desarrollo de los programas y a su vez, de los espacios docentes-artísticos, como son, los talleres. Ante estas realidades, se realizó una indagación bibliográfica para la búsqueda de metodologías legitimadas como medio de transformación social, inclusión y participación.

En este sentido, la mirada que ofrece la educación por el arte como categoría importante en el desarrollo formativo, propicia la construcción y desarrolla habilidades, para la percepción de la cultura artística como medio de concientización de otros procesos sociales y culturales en toda su dimensión conceptual. Es por éstas ideas que el taller de creación danzaria, constituye el espacio ideal para que los jóvenes artistas aficionados desarrollen sus capacidades. Se caracteriza por la articulación de los saberes traídos en cada uno de ellos y sobre los cuáles se construyen los nuevos aprendizajes. Se reconoce como un proceso integral y sistémico donde intervienen la docencia, el montaje coreográfico, la puesta en escena y el análisis del impacto social de los resultados artísticos presentados. El taller como espacio formativo, legitimado dentro del sistema de casas de cultura, promueve los procesos de enseñanza artística y promoción cultural en todo su aspecto conceptual. La multiplicidad de modos, estrategias didácticas y las buenas prácticas han sido pautas y fuentes de inspiración para crear actividades en correspondencia con los contenidos que se enseñan y el grupo de alumnos con los que se trabaja. Es un medio que satisface las necesidades de participación, el desarrollo de capacidades en un área del conocimiento determinada, además permite la

47 Entrevista realizada a Margarita Mejuto el 8 de Mayo de 2015, Vicepresidenta Técnica del Consejo Nacional de Casas de Cultura.

libertad de creación y construcción individual o colectiva. Con la combinación de la teoría y la práctica, la apreciación y la creación, mediante el uso de diversos modos lúdicos y atractivos, se pueden lograr resultados interesantes y a veces hasta inesperados cuando se alcanzan niveles de creatividad en el proceso.

Otro aspecto en particular, es la integración de diversos contenidos mediante el desarrollo de acciones para la apreciación y la creación, con el uso de los recursos expresivos, gráficos, corporales, rítmicos y musicales como parte de los lenguajes artísticos. Paralelamente se van fortaleciendo también los aspectos sensoriales, intelectuales, emocionales, expresivos y sociales, propiciando también la participación, la cooperación, la imaginación y la creatividad convirtiéndose en una experiencia educativa, formativa e integral.

Para el éxito de estos procesos, se debe tener en cuenta en primer orden al joven aficionado, su contexto social, sus individualidades, intereses, aspiraciones personales y profesionales. Exige desde la investigación constante y la rigurosidad en la preparación y superación individual, poder ser flexible y creativo para convertir el taller en el espacio de indagación, construcción, asombro e imaginación como parte de la interacción y la impronta del proceso. Para ello redundan algunas interrogantes: **¿Qué aspectos novedosos, y de participación pueden aportar a mejorar el proceso formativo? ¿Cómo la educación popular, la participación y la cooperación entre jóvenes, son vitales para lograr una mayor aprehensión y desarrollo de la formación artística en estas edades?**

Es en este camino, donde el trabajo de formación encuentra espacio bajo los principios de participación, respeto, equidad, intercambio de experiencias, implicación del cuerpo y concientización de la transformación. El sentido de pertenencia al proceso formativo desde la necesidad de aprender, ser y construir en conjunto con los otros, es otro elemento que aporta la educación popular y con el cual se identifica el trabajo de los aficionados planteado anteriormente, de estar y aprender por la afición y el deseo.

Las cualidades de la educación popular, para el emprendimiento de espacios formativos en medios comunitarios, se relacionan espontáneamente con las expresiones folklóricas, tanto en su dimensión social como educativa. En ambas funciones, las manifestaciones bailables populares tradicionales, juegan un papel identitario e inherente, que se ratifican en los rasgos descriptivos del hecho folklórico que nos aporta Roberto Díaz Castillo:

Popular: En la medida en que no es producto del saber académico, libresco, erudito. Es producto y patrimonio del pueblo. Anónimo: Porque

aunque tiene originalmente un autor o iniciador, su identidad se socializa, se colectiviza y olvida con el transcurso del tiempo, al grado que sólo se conoce a sus portadores o transmisores. Tradicional: Por cuánto las nociones que conlleva se transmiten directamente de una generación a otra, por vía oral o a través de medios no institucionalizados. (En el caso de la danza se transmite también por imitación). Es empírico. Funcional: En virtud de que es satisfactorio de necesidades dentro de la comunidad. Colectivo: Merced a su disfrute, a su vigencia social. Pre-lógico: Por su irracionalidad, su "ceguera afectiva" (se argumenta que es fruto del sentimiento y no de la razón). Existencias de pautas históricas – geográficas: Ya que su significación social obedece a su enraizamiento en la historia y la geografía de una determinada comunidad. (Tomado de: Díaz Castillo, Roberto. (1987). "Cultura Popular y Lucha de Clases", Cuadernos Casa de las Américas No. 33, La Habana).

En reconocimiento a las particularidades del hecho folklórico, y su posible correlación en el espacio formativo con el método de la educación popular, se intenciona la formación desde las necesidades e intereses de los sectores implicados. Para entender desde la teoría de la educación popular, los principios planteados por Freire, donde no existe un único saber válido, ni se descalifica el saber, se reconoce como punto de partida todo aprendizaje común que haya brotado de la práctica y las experiencias de vida, se ponen a dialogar con otros saberes para el enriquecimiento mutuo, al lograrse una síntesis enriquecedora entre la diversidad cultural. Otro elemento planteado, es el construir a partir de la corresponsabilidad entre educador – educando, se legitiman los saberes populares desde la tradición y se producen procesos dialécticos de asimilación y contextualización con prácticas más contemporáneas.

En el sentido de la educación popular, el taller como forma de organización del proceso docente, constituye el modo de hacer mejor estructurado basado en lo que pudiéramos decir las claves pedagógicas de Freire. Se desarrolla la construcción dialógica de nuevos saberes a partir de las individualidades, mediante el encuentro entre semejantes y diferentes. Estos elementos aportan muchos indicadores que pueden ser aplicados en el espacio de aprendizaje dentro del proceso formativo que se desarrolle en el ámbito cultural comunitario.

El planteamiento de ¿qué enseño?, ¿para qué enseño? y ¿cómo lo enseño?, se traduce en primer lugar en los contenidos, los objetivos y los métodos, unido al sistema de evaluación como medio de retroalimentación y ratificación de los resultados en el proceso.

Esto permite a la autora, poder sistematizar cómo dentro del taller de creación de bailes populares tradicionales, se toma la estructura de clase de danzas folklórica, en correspondencia con varias concepciones teóricas.

En este sentido, la explicación, la demostración técnica y la imitación constituyen métodos fundamentales para este aprendizaje, de ahí la importancia de la metodología del maestro en demostrar, enseñar, ejecutar y posteriormente rectificar. Al respecto, Aurora Bosch (2014) expresó: "... el maestro tiene que ser creador también, conocedor de la técnica, entenderla, concientizarla y poder transmitirla"⁴⁸. De hecho, el espacio docente es también un momento de creación, en los que la improvisación, la percepción corporal y espacial constituyen componentes de la estructuración y desarrollo del mismo.

Para la enseñanza de las danzas y los bailes populares tradicionales, resulta imprescindible considerar cuatro partes esenciales, según la Profesora Titular Graciela Chao (1988) y la Dra. Bárbara Balbuena (2010): Primero, desarrollo de la motivación como momento inicial de ubicación al estudiante en el contexto del baile o la danza en estudio. Segundo, ejercicios de preparación o calentamiento. Tercero, enseñanza de pasos, figuras y coreografías tradicionales. Por último y de vital importancia, en esta especialidad de la danza, es el momento para la improvisación. La sistematización metodológica de los componentes mencionados permite la estructuración sistémica del proceso de enseñanza – aprendizaje, tanto en encuentros talleres para nuevos contenidos, como en la consolidación de los conocimientos o el montaje y puesta en escena de los resultados danzarios más significativos.

Por otra parte, los folkloristas y sociólogos han planteado que la cultura popular es una muestra de culturas practicadas por poblaciones que revierten su importancia a partir de la transmisión y tradicionalidad de sus expresiones. Esta mirada ha prescindido del cuestionamiento sobre:

¿Qué les pasa a las culturas populares cuando la sociedad se vuelve masiva? cuando el folklore se limita a defender lo tradicional por ser las costumbres populares, pero la realidad ha mostrado que algunas tradiciones desaparecen, otras se descaracterizan por la mercantilización, otras son mantenidas con fuerza y fidelidad, pero, todas son reordenadas por la interacción con el desarrollo moderno (Canclini, 2005 p. 5).

Estas consideraciones develan otra visión acerca de las expresiones populares que, aunque no trascienden, adquieren temporalidad indeterminada a partir

48 Clase Magistral de Aurora Bosch en la Universidad de las Artes (ISA), 24 de Octubre de 2014.

del gusto y las preferencias populares, y en mayor medida son condicionadas y reflejadas por los medios de comunicación. Esta interpretación permite categorizar aquellas expresiones bailables populares por su efímera trascendencia y las que adquieren otros niveles de permanencia, como expresiones populares y tradicionales.

Para los estudiosos del tema, los especialistas en folklore⁴⁹ o cultura popular tradicional, estos fenómenos no constituyen sólo un conjunto de objetos, sino un principio de comprensión de unos nuevos modelos de comportamiento, es decir un modelo cultural. La popularidad establecida como hecho y no como esencia, como posición relacional y no como sustancia. Otra concepción asociada a las expresiones de la cultura popular que logran trascender y son consideradas parte de la tradición, condiciona la conformación de las identidades, tanto las populares de una parte de la sociedad, como las nacionales. La tradición constituye, según Liliana Casanella Cué (2013), el proceso de selección, ordenamiento e integración de las diferencias de los grupos de una sociedad. Como construcción social, compleja, dinámica y abierta, lo cotidiano conforma las identidades y genera significados. La trascendencia por su parte, se logra en la legitimidad de las fuerzas sociales y el auto reconocimiento de las expresiones, sin importar los distanciamientos temporales que permiten la anulación de expresiones más modernas por aquellas más conocidas en estrecha relación con el contexto socio cultural.

Para nuestra praxis y en una mirada contextualizada a las prácticas bailables populares, la cultura no es entidad abstracta ni genérica, sino concreta con sus determinantes cualidades sociales, regionales y temporales. La cultura popular tradicional es visualizada como marco organizador y expresivo referencial de la autoconciencia grupal, local y nacional. Este referente nos permite entender a Canclini (2005), al asociar las culturas populares en conexión con los conflictos sociales, donde adquiere importancia y condiciona los códigos culturales, el conjunto de cambios y asimilaciones que el pueblo como grupo y fenómeno propicia para su desarrollo.

Es por ello, que un enfoque transdisciplinario nos ayudaría a definir mejor qué entendemos por cultura popular tradicional y cultura popular, siendo el primer término más integrador de los fenómenos sociales y temporales permitiendo su estudio en una época que reformula las relaciones entre tradición y modernidad, entre las formas locales de sociabilidad y las que

49 FOLKLORE: Término creado por el inglés William John Thoms en 1840, referido al estudio de las antigüedades vivas, las tradiciones no escritas (tradición oral, cuentos, música, danza, drama, etc. Etimológicamente entendido como saber – popular. Citado por Roberto Díaz Castillo. En: Cultura popular y lucha de clases, La Habana, Casa de las Américas, 1987. Cuaderno #33. Pág. 33.

promueven las nuevas tecnologías. Una visión amplia de lo popular se precisa, por las condiciones industriales de producción, circulación y consumo bajo las cuales se organiza en nuestros días la cultura.

Entrando en el campo de la danza, los Bailes Sociales o de Salón Cubanos han constituido desde sus prácticas ancestrales expresiones populares, practicadas masivamente por sectores poblaciones que según la época, han referenciado las expresiones de los conflictos sociales. Algunas de estas manifestaciones han trascendido bajo los principios de la temporalidad y transmisión generacional, por ello son considerados como bailes populares tradicionales atendiendo a las expresiones vigentes en las prácticas sociales por varias décadas, como por ejemplo: la Contradanza, el Danzón o el Son habanero y el Casino. Si bien algunas trascendieron, otras tuvieron su popularidad por cortos períodos de tiempo como el Pilón y el Mozambique. Por su importancia en la conformación de otras manifestaciones desde el punto de vista musical y dancístico, se considera necesaria la incorporación en la propuesta metodológica de la investigación, tanto las expresiones bailables populares, como las populares tradicionales.

En correspondencia con el contexto social e histórico de la investigación, constituye un principio de análisis el hecho folklórico en este caso de las expresiones bailables populares tradicionales y su proyección escénica, como método de satisfacción artística y vía de preservación y transmisión generacional de las mismas.

Es importante utilizar proyección escénica en correspondencia a la definición que se aborda en el sistema institucional en el cuál se aplica la investigación. El término refiere el segundo estadio en el estudio del Folklore del maestro Ramiro Guerra, quien lo definió como Proyección Folklórica. Un análisis del antropólogo y colaborador del Consejo Nacional de Casas de Cultura, Jesús Guanche dice: En la «proyección folklórica», el aprendizaje sistematizado se circunscribe, selectivamente a los valores musicales, danzarios, literarios y plásticos; es decir, a la parte que se desea proyectar a un público conocedor o no del hecho de referencia. (Guanche, 2007, p. 10)

Al analizar el folklore en el estadio de la proyección, se pudo identificar los diversos modos según varios autores, lo que en principio fue definido por Ramiro Guerra como Proyección Folklórica. Donde "... aparece el ejecutante y observador del hecho folklórico fuera de su contexto originario, pero conserva sus características tradicionales sin deformarlo, llevándolo a la teatralidad" (Guerra 1989, p. 6).

José Carlos Vilcampona por su parte, iguala proyección folklórica a proyección estética, entendida como:

... la elaboración consciente, artística de un hecho contrastable en la realidad, en el contexto comunitario o local. Estas representaciones pueden ser hechas por actores o miembros artistas de otros ámbitos del área cultural, así como los miembros de la misma cultura, empero no son auténticos danzarines. La proyección del hecho cuenta con una serie de características propias que lo definen como tal, los que deben presentarse casi con carácter de obligatoriedad, en el momento de su reelaboración, pues el folklore se da en tiempo y espacio únicos, mientras que la proyección es repetible en tiempo y espacios diferentes.” (Vilcampona, 2008, p.437).

En su concepción, plantea la importancia de esta representación en los espacios educativos como método de preservación de los bailes del pasado. Otro elemento importante es cuando menciona una serie de características que definen al hecho folklórico a proyectar, desde la mirada creativa y totalizadora de otros lenguajes artísticos en función de la escena, pero que mantiene sus esencias y medios expresivos tradicionales. Al respecto, comienzan a jugar un papel importante otros medios del arte para alcanzar los niveles cualitativos y escénicos que se hace necesario considerar en función del espectáculo y el espectador que el mismo autor refiere como:

1. El estudio de la estética, del arte y de la cosmovisión de la comunidad o sociedades que representa, atendiendo a sus sensaciones, percepciones, connotaciones simbólicas, funcionalidades, pues las expresiones como la danza, la música y el canto, son parte del complejo cosmovisional.
2. Referencia etnográfica sobre el hecho folklórico. Quienes buscan la representación deberán documentarse del contenido de la danza, de los aspectos centrales, rituales, del mensaje, del camino y etapas que ha recorrido, finalmente de la estructura central y válida como símbolo central. Este requisito implica que debe existir conciencia en los ejecutantes de qué están representando, para mantener la esencia simbólica aunque se le añada elementos estéticos aprehensibles a los ojos de los espectadores.
3. Conocimiento y manejo de ciertas técnicas coreográficas y montaje teatral, que permitan mostrar y no distorsionar el mensaje de la cultura que representa. Los ejecutantes de la proyección del hecho folklórico deben tomar conciencia de que las representaciones escénicas no son actuaciones como tal ocurren en el contexto del pueblo, sino existe

la elevación estética, es decir que, para que sea digerible, admirable, asimilable, como producto estético, además que llegue el mensaje, debiera mostrarse echando mano a la técnica y tecnología de avanzada. Dependerá mucho de este requisito para que el mensaje cale hondo en la conciencia y sentimiento de los espectadores.

4. Capacidad creadora estética. Quien o quienes dirigen, tratándose de obras de creación colectiva, debieran mantener en sus contribuciones el respeto, lenguaje coherente, acorde a la realidad del público al que se dirige. Mantener la sensibilidad necesaria para moldear la representación y capturar el valor de la representación, como molde de la comunidad y para pauta de la misma. (Vilcampona, 2008, pág. 439).

Estos elementos evidencian la importancia de conocer, concientizar y asimilar las esencias del hecho folklórico para su proyección. Donde no sólo el coreógrafo o maestro conozcan y creen, sino también la necesaria participación consciente del bailaror y ejecutante. Estos principios constituyen la plataforma teórica, técnica, metodológica y artística de la propuesta formativa en función de las peculiaridades contextuales y sociológicas de la investigación.

Estos criterios confirman la necesidad de integrar a los contenidos de los programas, los conocimientos más actuales sobre los bailes de salón, para lograr mayor integración de los jóvenes y con ello, mejores resultados. Esta concepción del trabajo con la juventud, ha sido condicionada por las peculiaridades de la labor en el ámbito de la comunidad y los aficionados, donde los especialistas deben apropiarse de métodos creativos, muchas veces desde la empiria y con mínimos recursos. Primero, para lograr la permanencia en el taller, y luego, obtener resultados de calidad desde el punto de vista danzario y socio – cultural.

Los momentos de montajes coreográficos, también considerados como otra acción formativa dentro del espacio del taller de creación, permiten elevar los niveles motivacionales y creativos de los aficionados conjuntamente con los instructores. Al respecto, la observación realizada en los lugares visitados, permitió conocer algunos aspectos en los que se deben orientar su planificación, pues aunque es necesario abrirse a la creatividad, el instructor en muchos casos monta sin una concepción coreográfica, dramatúrgica y artística que integre otros lenguajes expresivos. La proyección escénica debe concebirse desde la mirada totalizadora de otros componentes artísticos en complemento con el hecho folklórico. Si bien hasta ahora, se desarrollan estas acciones docente-artísticas separadas, la indagación permite concebir estos procesos desde la integración y el modo sistémico en que deben propiciarse.

Los instructores en su labor, han intentado incorporar otros soportes musicales más actualizados, respetando las corrientes más tradicionales en la interpretación de los bailes, pero no ha sido suficiente con eso. Es necesario concebir el taller y sus contenidos, desde el punto de vista sistémico, con mayores niveles creativos y en función de las demandas de los grupos de aficionados con lo que se trabaja, unido a la apropiación de todos los elementos técnicos, metodológicos y artísticos para mayores niveles cualitativos.

Estas valoraciones son necesarias para proponer acciones y estrategias que perfeccionen estos procesos, pero no constituyen fines, sin conocer los intereses motivacionales de los jóvenes y en qué consisten sus tendencias bailables actuales.

Otra visión de los resultados, es cómo a partir del conocimiento de las cualidades dancísticas de los bailes mencionados, y las características socio lógicas de las edades y grupos según las regiones estudiadas, reconocen para la recreación aquellas expresiones que son más libres en cuanto a: movimientos, figuras y posibilidades rítmicas y coreográficas. Además resaltan, para su interés cognitivo y representativo, todos los que de alguna manera satisfacen sus niveles motivacionales, emocionales, recreativos y artísticos. Estos aspectos se han tenido en cuenta para fundamentar la propuesta metodológica, con la necesaria incorporación de aquellos elementos técnicos, artísticos y metodológicos relacionados en el primer capítulo de la investigación.

La concepción que tienen los jóvenes aficionados, a partir del conocimiento que han alcanzado dentro de los talleres, se centra en insertar pasos y figuras de los bailes como: la Rumba, el Mambo, el Cha cha chà y otros de moda, dentro de la ejecución del Casino. Este último, constituye la expresión más citada en las encuestas, compitiendo con diferentes manifestaciones foráneas con mayor incidencia en los jóvenes habaneros, incluso en los espacios recreativos.

Con la caracterización de los talleres de creación, y la identificación de sus peculiaridades, se validan los niveles promocionales logrados de nuestras expresiones bailables tradicionales, y con ello, los valores identitarios nacionales. Al conocer los aspectos que integran el taller de creación, como espacio de formación de los jóvenes artistas aficionados, es importante la necesidad de indagar en los componentes técnicos y metodológicos que estructuran y fortalecen estos procesos de enseñanza – aprendizaje.

El fin de la investigación es la fundamentación del programa que satisface las necesidades formativas de los jóvenes artistas aficionados, y se sustenta del proceso de búsqueda y análisis realizado. Se llega a este punto, con las bases teóricas, vivenciales y el conocimiento histórico de los antecedentes en el contexto investigativo, junto a la necesaria integración de los aspectos técnicos, metodológicos y artísticos en el programa que se propone.

Al conocer las peculiaridades de la enseñanza en el medio comunitario, es importante entender los contenidos de la manifestación danzaria y dentro de ella, las expresiones bailables populares – tradicionales, como las concepciones técnicas. El aspecto metodológico por su parte, juega un papel determinante en la adecuación didáctica e integradora de las bases teóricas mencionadas anteriormente, en la utilización del taller y los métodos de la educación popular estructurados en el desarrollo de los momentos de la clase de danza folklórica, que corresponde con la especialidad danzaria que se trabaja. El componente artístico, aunque atraviesa todo el proceso por sus peculiaridades creativas y renovadoras, viene a desempeñar un papel especial para incluir dentro de la propuesta, contenidos que propicien el conocimiento sobre los elementos necesarios para la proyección escénica. Si bien el análisis individual de cada aspecto es importante, la integración de ellos, tanto en la estructuración del programa y sus contenidos, como en cada encuentro taller, puede propiciar mejores niveles creativos, motivacionales y artísticos.

La inclusión de los contenidos que propicia la proyección escénica del hecho folklórico, donde se integra la parafernalia escénica como: las luces, los diseños espaciales, de vestuario, maquillaje y la música, a partir de la concepción dramática en la presentación de los bailes con todas sus peculiaridades, constituye otro modo para la integración de los elementos técnicos y artísticos como propuesta metodológica, y desarrolla las habilidades en función del conocimiento de la escena.

¿Qué aspectos fundamentan la propuesta del programa para la enseñanza de los Bailes de Salón Cubanos en los jóvenes artistas aficionados? Se consideran los Bailes de Salón Cubanos como categoría dentro de las manifestaciones bailables populares tradicionales, en el diverso ámbito músico- danzario nacional. Al ser reconocidas como manifestaciones populares identitarias, se tiene en cuenta el estudio de los mismos para la proyección escénica, donde se integran los conocimientos de la especialidad, con aquellos que responden a las necesidades escénicas: las luces, los diseños espaciales, de vestuario, de maquillaje y la música. Todos ellos, a partir de la concepción dramática en la presentación de los bailes y sus peculiaridades.

La adecuación didáctica e integradora en la utilización del taller y los métodos de la educación popular, se estructuran en las cuatro partes de la clase de danza folklórica. El orden de los contenidos responde a las tendencias y gustos de los implicados, de incorporar las vivencias y bailes actuales hasta llegar a los más lejanos temporalmente. Este criterio requiere del conocimiento del instructor para caracterizar las similitudes dancísticas, y los procesos evolutivos de pasos básicos, estilos y otras variables de cada manifestación que se presenta para su mejor aprendizaje.

Esta propuesta propone variantes metodológicas como iniciativa para dinamizar la aplicación y dosificación de los contenidos, así como para incentivar la participación y la articulación del trabajo dentro de la institución y con la comunidad. Además, son pautas que deben ser adaptadas a las necesidades y posibilidades de los lugares donde sea aplicado el programa.

Se consideran aspectos estructurales, metodológicos donde los objetivos generales, reflejan procesos de identificación de las manifestaciones danzarias de salón cubanos en relación a sus orígenes, características socio – históricas y ejecución de sus principales pasos y figuras, en correspondencia con la importancia del conocimiento y la práctica de la danza para su desarrollo físico y social. La ampliación del conocimiento sobre las posibilidades expresivas y creativas de las manifestaciones bailables de salón y sus características estructurales, de forma y contenido, a partir del dominio de los principales elementos coreográficos, escénicos y dramatúrgicos. Se pondera el trabajo grupal y el desarrollo de la creación, como medio para el enriquecimiento espiritual y el disfrute, mediante la presentación y muestra de los resultados del taller en diversos espacios. Unido a la aplicación de los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos sobre los bailes, en el montaje de ejercicios coreográficos y la conformación de valoraciones críticas, como parte de los resultados artísticos del taller.

El desarrollo del programa requiere de un proceso previo de preparación e investigación por parte de los especialistas. Se debe conocer las necesidades sociales, cognitivas y artísticas de los jóvenes artistas aficionados, con respecto a los bailes de salón populares tradicionales y sus manifestaciones en la actualidad.

Cada encuentro podrá apropiarse de los diversos métodos y formas de organización del proceso de enseñanza – aprendizaje, pero preponderando el taller para la construcción y transformación colectiva. Es válido considerar otras acciones y espacios como, la docencia, los montajes y presentaciones escénicas, en función también, de la formación integral y crecimiento tanto individual como grupal. En relación al desarrollo de los montajes o ejercicios

coreográficos, es necesario aclarar que el aficionado participa en la labor creativa, pero es el instructor el encargado de conducir éste proceso. Para poder complementar la formación del joven con respecto a la coreografía, se incluyen en la primera unidad algunos elementos de la proyección escénica, como dramaturgia, escenografía y composición coreográfica, que en el resto de las unidades deben aplicarse en los ejercicios que se logren como parte de los resultados artísticos.

La planificación debe adecuar los componentes didácticos a los cuatro momentos para la clase de los bailes folklóricos: inicio del encuentro mediante acciones lúdicas para la motivación y contextualización del baile; calentamiento en función del baile y sus pasos en cada temática; enseñanza de pasos, figuras y coreografías; y por último, el momento para la improvisación. Otro elemento importante es la metodología que debe utilizarse para los encuentros iniciales y de consolidación de cada baile: demostrar, enseñar, ejecutar y rectificar, unido a la importancia de la imitación como método fundamental de aprendizaje en esta manifestación danzaria.

Cada clase debe ser dinámica, activa e ilustrativa. Los objetivos en cada encuentro deben estar acordes con el tema de la clase y encaminados al conocimiento de: la época, el origen, el estilo, los pasos, y el vestuario de cada baile. El profesor es el responsable de velar por el cumplimiento de los temas del programa. Se presentan los bailes en sentido inverso a su surgimiento histórico, como método para incentivar la participación, y con ello, la motivación de los jóvenes aficionados desde la perspectiva de lo conocido a lo desconocido en articulación de lo tradicional con la modernidad.

Aunque el programa se aplicará en los talleres de creación en las casas de cultura, las variantes metodológicas contemplan el proceso de montaje y presentación escénica como parte del taller. Para ello, el instructor debe considerar las propuestas de los jóvenes artistas aficionados en la selección del baile, los diseños y elementos escénicos a utilizar, mediante el trabajo de mesa previo a cada encuentro creativo. Es importante que el profesor determine hasta qué punto puede llevar la coreografía de un baile, aunque en las temáticas de cada unidad se denominan ejercicio coreográfico, no limita el desarrollo y perfeccionamiento para el montaje en dependencia de los niveles de aprendizaje alcanzado y los intereses motivacionales.

Otro momento importante considerado parte del programa, es el de cada presentación escénica. En este aspecto será necesario el levantamiento de criterios, tanto de especialistas como del público, sobre los elementos de la puesta en escena. Esto será considerado un medio de crecimiento y

perfeccionamiento de cada presentación como cierre del proceso sistémico e integral de formación.

El proceso de evaluación del taller se desarrollará de manera sistemática y cualitativa, el profesor tiene la posibilidad de plantearse un sistema evaluativo según las necesidades y especificidades del grupo y las demandas del contexto donde se aplique el programa.

Lo alcanzado hasta el momento, cierra un ciclo de investigación en el que se esclarecieron términos y prácticas sociales que están vigentes en el ámbito comunitario. Por el carácter sociológico del trabajo, es recomendable la actualización y posterior enriquecimiento como parte de los procesos lógicos de desarrollo de las expresiones populares tradicionales. Las bases metodológicas facilitan su aplicación en todos los contextos donde existan jóvenes con habilidades artísticas y dispuestos a disfrutar de las prácticas danzarias. Por ello, se recomienda adaptar la propuesta a cada espacio cultural, porque permite el aprendizaje, la socialización y el perfeccionamiento de los niveles interpretativos de los grupos de artistas aficionados, en correspondencia con la política cultural de nuestro país de promover los talentos comunitarios y fortalecer el movimiento de artistas aficionados.

Bibliografía

ACUÑA DELGADO, ANGEL. (Sin fecha). "La danza como modelo analítico de interpretación socio – cultural. Un estudio de caso". Consultado (Mayo 2015) en: http://www.ugr.es/~pwlac/G18_14Angel_Acuna_Delgado.html

ALBA DÍAZ, ANA NIRIA. (2013). "Bailar en Cuba Ayer y Hoy". Publicación periódica: "Cuba Contemporánea", pág. 26 y 27. Habana.

ALLERBECK, KLAUS Y LEOPOLD, ROSENMAYR. (1995). "Introducción a la sociología de la juventud". Editorial Kapelusz. Buenos Aires.

ÁLVAREZ ÁLVAREZ, LUIS Y BARRETO ARGILAGOS, GASPAS. (Sin fecha). "El arte de investigar el arte". La Habana.

ÁLVAREZ DE ZAYAS, CARLOS M. (1996). "Hacia una escuela de excelencia" . Ed Academia. La Habana.

BALBUENAGUTIÉRREZ, BÁRBARA. (2003). "El Casino y la Salsa Cubana" .Ed. Letras Cubanas. La Habana.

_____. (2012). "Programa analítico. Asignatura Historia del Folklore Danzario cubano del I al VII semestre". ISA. Inédito

_____. (2010). "La Enseñanza de la Danza Folklorica en Cuba". Ed Cúpulas y Ed Adagio. La Habana.

BRUNET, IGNACIO Y PIZZI, ALEJANDRO. (2013). "La Delimitación Sociológica de la juventud". En "Condiciones Juveniles Contemporáneas" Vol.21, no.38. Consultado (Julio 2015) en: <http://www.dx.doi.org/10.4067/S071822362013000100002/html>

CARPENTIER ALEJO. (1979). "La Música en Cuba". Ciudad de La Habana, Cuba.

CASANELLA CUÉ, LILIANA. (2013). "Música Popular Bailable Cubana, Letras y juicios de valor (siglos XVIII - XX)". Ediciones CIDMUC, Plaza de la Revolución. La Habana.

CHAO CARBONERO, GRACIELA. (1988). "Experiencias metodológicas sobre la enseñanza de la danza folklórica". (Ponencia Inédita. V Conferencia Científica Sobre Arte y Cultura). La Habana.

_____. (1988a) "Metodología de las danzas folklóricas". Inédito, La Habana.

_____. (1996) "De la Contradanza al Casino". Editorial Adagio, La Habana.

CHAO CARBONERO, GRACIELA Y FERNÁNDEZ, MARÍA ANTONIA. (1973). "Danza I y II". Ed Adagio. Ciudad de La Habana.

CHAO CARBONERO, GRACIELA Y LAMERAN, SARA. (1979). " Folklore Cubano I, II, III, IV. Guía de Estudio". Ed Pueblo y Educación. Habana.

CONSEJO NACIONAL DE CASAS DE CULTURA. (2000). "Programa de desarrollo". Habana. Autor.

_____. (2000a). "Indicaciones metodológicas para el sistema de Casas de Cultura". La Habana. Autor.

_____. (2005). "Indicaciones metodológicas para el sistema de Casas de Cultura". La Habana. Autor.

_____. (2005a). "Banco de Juegos Creativos". La Habana. Autor.

_____. (2005b). "Programas de Talleres de Apreciación - Creación". La Habana. Autor

_____. (2010). "Indicaciones metodológicas para el sistema de Casas de Cultura". Habana. Autor.

_____. (2015). "Programa de desarrollo", versión 16 del mes de febrero de 2015. La Habana. Autor.

DE SINGLY, FRANÇOIS. (2005). "Las formas de terminar y de no terminar la juventud". Revista de Estudios de Juventud N°71. INJUVE. Madrid.

DELGADO, MARTHA ALEJANDRO; ROMERO SARDUY, MARÍA ISABEL Y VIDAL VALDEZ, JOSÉ RAMÓN. (2012). "¿Qué es la Educación Popular?". Editorial Caminos. La Habana.

DÍAZ CASTILLO, ROBERTO. (1987) "Cultura Popular y Lucha de Clases". Casa de las Américas. Vol. Cuaderno #33. La Habana.

DÍAZ VIANA, LUIS. ("sin fecha"). "La Manipulación de la Cultura Popular". Revista de Folklore Caja España. Fundación Joaquín Díaz. Consultado (Mayo 2015) en: www.funjdiaz.net

DOMÍNGUEZ, LAURA. (2006). "Edad juvenil" en "Psicología del desarrollo, adolescencia y juventud". Selección de lecturas. Ed Feliz Varela pág. 471 – 476. La Habana.

DOMÍNGUEZ, MARÍA ISABEL. (2006). "La juventud cubana, sujeto social de desarrollo". La Habana.

ELI RODRÍGUEZ, VICTORIA Y GÓMEZ GARCÍA, ZOILA. (1989). "... haciendo música cubana". Letras Cubanas. La Habana.

ELOSEGUI, JOSEFINA. (1980). "Apreciación de la danza en las Casas de Cultura". Ed Orbe. La Habana.

FERNÁNDEZ, MARÍA ANTONIA. (1981). "Bailes Populares Cubanos" . Impreso por gráficas Devoto. Buenos Aires Argentina.

FREIRE, PAULO. (1990). "Educación popular y procesos de aprendizaje". Tarea no 23. Lima. Perú. En Delgado, Martha Alejandro; Romero Sarduy, María Isabel y Vidal Valdez, José Ramón. (2012). "¿Qué es la Educación Popular?". Editorial Caminos. La Habana.

GARCÍA CANCLINI, NÉSTOR. (1977). "Arte popular y sociedad en América Latina". Ed Grijalbo. México.

_____. (2005). "Ni Folklórico ni masivo, ¿Qué es lo popular?". "Diccionario Herético de Estudios Culturales". Consultado (Mayo 2015) en: <http://tijuana-artes.blogspot.com/2005/03/ni-folklrico-ni-masivo-qu-es-lo.html>

_____. (2005a). "El malestar de los estudios culturales". Consultado (Mayo 2015) en: <http://tijuana-artes.blogspot.com/2005/03.html>

GONZÁLEZ REY, FERNANDO. (1993). "Motivación Moral en Adolescentes y Jóvenes" . Ed. Científico – Técnica. La Habana.

GRAMSCI, ANTONIO. (1976). "Observaciones sobre el Folklore". En "Literatura y Vida Nacional". Ed Juan Pablos. México DF.

_____. (1977). "Pasado y Presente". Ed Juan Pablos. México DF.

GUANCHE, JESÚS. (2007). "La Cultura Popular Tradicional en Cuba". Consejo Nacional de Casa de Cultura. La Habana.

GUERRA, RAMIRO. (1969). "Apreciación de la Danza". La Habana.

_____. (1989). "Teatralización del Folklore y otros ensayos". Letras Cubanas. La Habana.

GUISO, ALFREDO. (2012). "Cinco claves ético – pedagógicas de Freire". En Delgado, Martha Alejandro; Romero Sarduy, María Isabel y Vidal Valdez, José Ramón. (2012). "¿Qué es la Educación Popular?". Editorial Caminos. La Habana.

IMANOL AGUIRRE, ARRIAGA. (2006). "Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación". Bogotá.

LAMERÁN ECHEVARRÍA, SARA. (1982). "El vestuario y su importancia en la Danza". Pueblo y Educación. La Habana.

_____. (1983). "Desarrollo de la Educación Artística y la apreciación de las artes en las Casas de Cultura". Consejo Nacional de Casas de Cultura. La Habana.

_____. (2001). "Bailes populares cubanos. Escuelas de Instructores de Arte". Ed José Martí. Ciudad de la Habana.

LEÓN, ARGELIERS. (1986). "Del Canto y el Tiempo". Pueblo y Educación. La Habana.

MARTÍNEZFURÉ, ROGELIO. (1979). "Diálogos Imaginarios". Arte y Literatura. La Habana.

MARTÍNEZ MIGUELES, MIGUEL. (2006). "La investigación cualitativa, síntesis conceptual". Revista IIPSI, Facultad de Psicología Vol. 9 no.1 2006, pág. 123 a 146. Universidad Simón Bolívar. Venezuela.

MAYO PARRA, ISRAEL. (2000). "Situación Social del Desarrollo y Estilo de Vida" [Publicación periódica]. Holguín. Revista Cubana de Psicología, 2000. - # 1: Vol. Volumen 17.

MORAS, PEDRO EMILIO; LINARES, CECILIA; MENDOZA, YOSLEIDY Y RIVERO, YISEL. (2011). "Consumo cultural y adolescencia en Cuba". ICIC Juan Marinello. La Habana.

ORTÍZ FERNANDEZ, FERNANDO. (1965). "Africanía de la música folklórica de Cuba". Editora universitaria, Universidad Central de las Villas.

_____. (1996). "Factores humanos de la Cubanidad". Conferencia: "Fernando Ortiz y la Cubanidad". Ediciones Unión - págs. 1-12. Ciudad de La Habana.

ORTIZ PARRA, JOSÉ MARÍA. (1975). "Educación Artística". Ediciones Santillana. Madrid.

PÉREZ, ESTHER Y MARTÍNEZ, FERNANDO. (1987). "Diálogo con paulo Freire". En Delgado, Martha Alejandro; Romero Sarduy, María Isabel y Vidal Valdez, José Ramón. (2012). "¿Qué es la Educación Popular?". Editorial Caminos. La Habana.

PÉREZ, ESTHER. (2012). "La promesa de la pedagogía del oprimido". En Delgado, Martha Alejandro; Romero Sarduy, María Isabel y Vidal Valdez, José Ramón. (2012). "¿Qué es la Educación Popular?". Editorial Caminos. La Habana.

SANTOS RIGAL, CARIDAD Y ARMAS, NIEVES. (2002). "Danzas Populares Tardicionales Cubanas". Centro de Investigación y desarrollo de la cultura Juan Marinello. Ciudad de La Habana.

VIZCAÍNO, MARÍA ARGELIA. (2009). "Los Orígenes del Mozambique. Un Ritmo Galvanizado por Pedro Izquierdo". <http://generosmusicalescuba.blogspot.com/2009/07/otros-generos-y-ritmos.html> (consultado el 8 de enero de 2016)



TEATRO

LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA AUTOMATIZACIÓN DE LA TÉCNICA RESPIRATORIA COSTO-DIAFRAGMÁTICA DEL ESTUDIANTE DE ACTUACIÓN

MS.c ANA LISBET ROJAS ESTÉVEZ

Actriz y profesora de la Escuela Nacional de Teatro y de la Facultad de Arte Teatral de la Universidad de las Artes, ISA

Una inspiración: El comienzo de la vida; un contener la respiración: La duración de la vida terrenal; y un expirar el aire: Mandar los pensamientos hacia el mundo.

RUDOLF STEINER

El proceso del entrenamiento vocal requiere un lenguaje común y el enriquecimiento del conocimiento; además de una dirección especializada y una responsabilidad compartida entre el profesor y el estudiante de Actuación. Las referencias del quehacer teatral constituyen material indispensable para la comprensión de la necesidad del uso de una técnica para ejercer la profesión sin deteriorar los órganos vocales y lograr una calidad sonora. Por tanto, se pretende profundizar en la enseñanza-aprendizaje de los tratamientos para las deformaciones respiratorias, su relación y solución con el entrenamiento para lograr la automatización de la técnica. Por ello se hace necesario trabajar en la búsqueda de nuevas vías que permitan la automatización de la técnica respiratoria costo-diafragmática. Se precisa del aprovechamiento al máximo de las posibilidades que esta enseñanza ofrece para la conservación de la voz y evitar trastornos vocales, para perfeccionar la actividad docente educativa por vía científica.

Para el estudiante de actuación, el proceso de formación del habla y la voz es complejo, se inicia con el diagnóstico de su estado verbovocal y la identificación de los malos usos de la voz y la dicción; luego se instruye y educa en el dominio de la técnica vocal: relajación, postura, respiración,

fonación, tono, resonancia, colocación, intensidad, proyección y dicción -que abarca la pronunciación y la articulación-. El programa de estudio tiene un componente investigativo que propicia la construcción del conocimiento en temáticas como la profilaxis de la voz y su conservación. Hoy los estudiantes de actuación en Cuba están orientados hacia la práctica de un entrenamiento vocal respiratorio, que armoniza con las técnicas de respiración que también se emplean en universidades de Argentina, México, Chile, Uruguay y España.

Existen pocos referentes sobre la automatización de la respiración; prevalecen los aspectos prácticos y no el desglose de los elementos que intervienen en este proceso. Resultan insuficientes los aportes realizados hasta el momento; se necesita un perfeccionamiento en la metodología de la enseñanza-aprendizaje de la respiración que favorezca la adquisición del hábito de una técnica adecuada en su fase de automatización. Esto supone que la automatización es la parte más problemática.

El programa de estudio fue revisado en 2014: se observó un desglose minucioso de las habilidades, pero resultaba poco explícito lo relacionado con la automatización, y su relación con el conjunto de operaciones para desarrollar las habilidades, no se contemplaban el tiempo ni la adquisición del hábito; esto limitaba la evaluación del estudiante. En consecuencia, se abrió una investigación sobre esta fase, hasta perfeccionar la enseñanza-aprendizaje de la técnica de respiración costo-diafragmática desde la base planteada por la Neurociencia acerca de la formación de hábitos.

Este estudio pretende profundizar en la enseñanza-aprendizaje de los tratamientos para las deformaciones respiratorias, su relación y solución con el entrenamiento para poder lograr la automatización de la técnica. Las causas que propician las dificultades están dadas por la incidencia de patrones culturales, el entorno, desviaciones de la norma en los procesos educativos de la enseñanza general anterior a la Universidad de las Artes, las enfermedades de base del estudiante -complicada por procesos alérgicos y malos hábitos- y su estilo de vida, relacionado con su situación social. Esta profundización del proceso demanda la búsqueda eficiente de relaciones intra e interdisciplinarias en los entrenamientos y en la actividad creadora, de modo que prepare al futuro profesional para el análisis y la solución de problemas complejos en su actividad verbovocal.

Por ello se hizo necesario aplicar una propuesta metodológica que permitiera la automatización de la técnica respiratoria costo-diafragmática en la enseñanza-aprendizaje del estudiante de Actuación. Esta propuesta implicó elegir, en correspondencia con los intereses, necesidades y posibilidades de

cada estudiante, aquella opción de un método que resultara más beneficioso y/o conveniente.

Desde el punto de vista pedagógico se tuvieron en cuenta para la elección también la racionalidad de la opción, los resultados que puede producir, así como la objetividad con que permitió abordar el objeto de estudio. Según el especialista Valle Lima se presenta como parte de una concepción, sobre todo aquella que concreta en la práctica educativa las ideas y puntos de vista. Es una vía de solución que se contrapone a otras ya existentes⁵⁰. La autora de esta investigación coincide con los elementos que ahí se valoran, pero considera que se deben tener en cuenta otros, porque una propuesta metodológica existe solo cuando se dan las condiciones objetivas que permiten optar por la variante educativa seleccionada, además de la influencia de factores subjetivos. La propuesta no solo debe constituir una posibilidad sino una necesidad.

Por ello se elaboró una definición operativa: “una opción profiláctica y técnica, en las que participan de forma activa profesor y estudiantes, para instrumentar un entrenamiento psicofísico, vocal, creativo, que propicie la automatización de la respiración costo-diafragmática como procesamiento cognitivo-afectivo complejo”⁵¹. Este concepto permite definir los componentes integradores de la propuesta metodológica que tributan a la enseñanza-aprendizaje debido a que:

- Propicia la reflexión en torno a las implicaciones artísticas de los avances de la ciencia y la tecnología.
- Favorece la problematización de la enseñanza-aprendizaje de la técnica respiratoria, y desarrolla la orientación valorativa de los estudiantes.
- Permite el trabajo individual, en equipos y en grupos, convirtiendo la clase en un espacio en el que interactúan permanentemente los componentes organizativos del plan de estudio y la extensión universitaria.
- Es integradora porque incluye el contenido de varias asignaturas en la solución de dilemas técnicos de la sistematicidad de la respiración, que implica comprometerse con el aprendizaje de manera consciente.

50 Veale Valle Lima, A. D.: La investigación pedagógica; otra mirada, pp. 230-233.

51 Rojas, Ana: La enseñanza-aprendizaje de la automatización de la técnica respiratoria costo-diafragmática del estudiante de actuación Tesis en opción del título académico de Máster en Procesos Formativos de la Enseñanza de las Artes, mención teatro, p. 48.

- Aporta elementos teóricos, metodológicos y perceptivos necesarios para la enseñanza-aprendizaje de esta técnica.
- Se basa en la necesidad de formar profesionales cubanos de la Actuación que sean patrones respiratorios en el desempeño de su encargo social y que a su vez conserven la voz durante toda la vida profesional.

Teniendo en cuenta el criterio de Valle Lima se escalonan los componentes que comprende la propuesta:

- Objetivo
- Etapas
 - Diagnóstico
 - Planificación de los ejercicios
 - Ejecución de los ejercicios
- Formas de implementación
- Formas de evaluación⁵²

Estos componentes se pueden analizar en el Anexo.

La propuesta metodológica elaborada se distingue por las siguientes particularidades:

1. Contextualizada: Este resultado ha sido construido a partir de los hallazgos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo en el escenario específico de la carrera de Actuación, teniendo en cuenta el contexto cubano, por la particularidad del clima húmedo que lo caracteriza, la actualización y adaptación del conocimiento de los principios de la emisión vocal y los fines respiratorios que tributan a la actuación.
2. Objetiva: Parte de problemas reales, determinados en la práctica y que son propios del escenario específico estudiado.
3. Intradisciplinaria e interdisciplinaria: Garantiza la interacción entre las diferentes asignaturas que componen la disciplina Actuación de la carrera Arte teatral y extiende la solución de problemas con otras disciplinas.
4. Desarrolladora: Hace énfasis en el desarrollo de las dimensiones. Relación enseñanza-aprendizaje en el tratamiento de la técnica de respiración y cuerpo-respiración, para la aplicación profesional.

52 Véase Valle Lima: ob. cit., p. 233.

5. Sistémica: Propicia la articulación entre las diferentes etapas, ejercicios y procedimientos que conforman la metodología.

Establecido el objetivo de la propuesta: automatizar la respiración costo-diafragmática del estudiante de Actuación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Entrenamiento vocal, se concibieron cuatro etapas.

Primera Etapa: Diagnóstico

Desde hace algunos años, se confiere gran importancia al diagnóstico de carácter clínico-artístico-pedagógico que se realiza dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles; muchos autores le dan una significación preferentemente práctica, encaminada a la exploración y al conocimiento de una problemática dada, lo que perfecciona la planificación de las acciones para su solución. Los temas estudiados permitieron a la autora asumir la importancia de este diagnóstico como un conjunto de observaciones respiratorias y sicofísicas: un examen logofoniatrico.

Por ello se organizó primeramente una entrevista y observación clínica, con el objetivo de obtener datos para precisar la situación de salud de la voz y el habla de cada estudiante. Se realizó mediante una conversación normal, que permitiera observar las características de su respiración y la aparición de posibles hiperfunciones. Esta conversación permite identificar el tipo de respiración que utiliza, medir su tiempo de fonación inicial y su cociente máximo; así se logra predecir enfermedades respiratorias crónicas y la eficacia fonatoria, pues un tiempo de fonación por debajo de los siete segundos, indica un control glótico insuficiente, así como un funcionamiento defectuoso; además se indaga sobre antecedentes patológicos, padecimientos, hábitos tóxicos y se identifican abusos vocales en los que puede incurrir.

La entrevista la conduce el profesor de Entrenamiento vocal acompañado por un especialista en Logopedia y Foniatría, quien puede indicar un tratamiento individualizado y solucionar los trastornos encontrados. Se remiten los casos que necesitan de otros especialistas: alergistas, otorrinos, inmunólogos, neumólogos y ortodoncistas.

Este proceso deriva en la conformación de la caracterización individual de cada uno de los estudiantes: particularidades respecto al estado de salud verbovocal, el aspecto cognitivo; se puntualiza el nivel de desarrollo de sus principales hábitos y habilidades, y otros elementos imprescindibles para la puesta en marcha del entrenamiento.

También es necesario caracterizar su esfera motivacional-afectiva, con énfasis en el estado inicial del nivel vocacional hacia su profesión y, en particular, hacia la práctica del entrenamiento. Esta caracterización sienta las bases para el logro de un eficiente trabajo personalizado, en dependencia de las específicas carencias y potencialidades.

Anamnesis.

Durante las entrevistas la autora y su equipo auxiliar observaron, desde el punto de vista anatómico, la existencia o no de signos indicadores de posibles problemas respiratorios: el estado de las uñas, si tienen líneas y están quebradizas, es signo de alergia respiratoria; también, si el maxilar es estrecho en la zona del paladar duro, ya que esto se origina en algunas ocasiones por una respiración bucal. Estas alteraciones modifican la posición de la lengua y las funciones que realiza denotando que pueden aparecer fonemas con dificultades, así como la presencia de problemas respiratorios. Otras observaciones son las relaciones de tamaño entre maxilar y mandíbula, para comprender la fuerza y el funcionamiento de los músculos: digamos que en rostros donde las arcadas son estrechas la lengua sobresaldrá por los laterales. En las que exista retrognacia, el sellamiento labial estará alterado, lo que indica posibilidad de toma bucal de aire.

Luego se le indica al estudiante que cierre la boca hasta que se le indique una nueva acción mientras se observa el tipo de respiración que realiza y si realmente domina la respiración costo-diafragmática (20 respiraciones).

Se aplica entonces una prueba de comprobación del flujo del aire por cada orificio nasal, primero derecho y luego izquierdo. Apretándose suavemente con la yema del dedo pulgar el orificio indicado. Se le recomienda boca cerrada (10 y 10). Si el estudiante cumple las respiraciones sin abrir la boca está normal; puede fijar la respiración costo-diafragmática sin imposibilidad fisiológica respiratoria, pues su pasaje aéreo es suficiente aun cuando exista alteración en el ritmo respiratorio de carácter funcional porque se trata del mal hábito de la respiración bucal. Si se presenta una obstrucción considerable, no tardará en acelerar su ritmo denotando los problemas respiratorios hasta abrir la boca. En este caso hay que remitirlo al foniatra o el otorrino para tratar un posible problema orgánico.

La nasalidad es otro punto a observar; según los especialistas Prater y Swift, la respiración suele estar afectada y la técnica de respiración costo-diafragmática debe usarse como tratamiento⁵³.

53 Veá Prater R. y R. J. Swift: Manual de terapéutica de la voz.

En cuanto a la percepción auditiva y atención, las especialistas María Antonia Ruiz Varela y Ana Cerecedo Pastor recomiendan que se haga en los estudiantes una exploración de la audición y la atención, ya que existe una relación entre los que respiran bucalmente y los que padecen de hipoacusias; un sujeto mal oxigenado y mal ventilado por una hipofunción respiratoria puede llegar a presentar problemas de atención que se deben valorar⁵⁴.

Posteriormente se procede a conformar la caracterización del grupo, donde se incluyen los aspectos antes señalados, ya generalizados a nivel grupal. Esto permite la determinación de los ejercicios a nivel colectivo y la selección de la variante del método a utilizar que ofrece la propuesta; se contrasta luego de la ejecución de los diferentes ejercicios, a fin de comprobar los logros alcanzados y las deficiencias que se mantienen.

El propio interés por querer cambiar de hábitos, la actitud y motivación, así como salir de la zona confortable, invitan al cerebro a una reorganización constante. Este proceso está presente siempre en las personas, desde el nacimiento hasta la muerte.

Partiendo de los estudios del Dr. Boris Cyrulnik, forjador de la teoría y técnica de la Neuroplasticidad, se elaboró un programa de Tareas iniciales para construir su propia meta:

Elija su meta en el entrenamiento de hoy en relación al aprendizaje de la técnica de respiración. Propóngase trabajar en uno de los elementos diagnosticados.

Coloque su mente en reconocer que está apto para realizar la tarea, para ello reafirme las potencialidades y actitudes artísticas que usted posee para lograr su meta. Conteste a las siguientes preguntas en relación a lo que se propone, ¿por qué comenzar con ese aspecto?, ¿para qué lo hace, que necesidades tiene de eso? y ¿qué condiciones personales tiene para poder lograrlo?

Considere el tiempo que usted le va a dedicar a la tarea. Realice un plan de horarios en el que usted va practicar de manera sistemática lo ejercicios respiratorios, encuentre una manera original de recordarlo.

Tome observaciones de la percepción del entrenamiento, específicamente qué logra y donde no se produce el avance.

Practique con ropa adecuada, busque que el lugar este limpio, haga que su cuerpo sienta bienestar en la práctica.

54 En Cuadernos de audiencia y lenguaje, n° 3, Sección A, pp. 13-56.

Tome observaciones desde el primer día de las sensaciones, hasta que obtenga el hábito de la respiración, consulte con el guía su rendimiento del proceso.

Trabaje la energía corporal y emocional; la pasión mueve las energías. Las energías producen fuerzas para lograr el bienestar o placer de entrenar la respiración; esto le ayudará a obtener el hábito. Disfrute y esté consciente que si lo logra beneficiara su calidad verbovocal.

No escuche a la voz interna que le dice que está cansado o qué sentido tiene. Nuestro cerebro está muy entrenado para buscar excusas y seguir en zona comfortable. Esa voz interior puede llegar a ser muy convincente.

Sea disciplinado. Tome en serio su hábito que sea una prioridad para usted, algo a lo que dedicarle su valioso tiempo.

Convierta su nuevo hábito en filosofía de vida. Esto le dará otra dimensión y calma. Si, por ejemplo, ha decidido empezar con la actividad física, no se sienta mal si un día falla. Tiene mañana. No se trata de llamar a la culpabilidad. Esa emoción no arregla nada. Solo hay que ser disciplinado y tener serenidad. No es todo o nada. Se trata de incorporar algo bueno y encajarlo en la vida para disfrutarlo, no para que sea un sufrimiento más en el caso de no poder cumplirlo un día.

En primer año se aplica a los estudiantes una prueba de cociente de tiempo de fonación máximo para determinar el índice fono respiratorio clínico, que consiste en hallar el cociente entre los tiempos máximos de fonación para la /s/ y /e/⁵⁵.

Se indica al estudiante que realice una espiración con el sonido /s/ con una intensidad baja sostenida el máximo posible; se anota el tiempo. Igualmente, se solicita una espiración con sonido neutro /e/. Se divide el tiempo de la /s/ entre el tiempo de la /e/: el resultado no debe exceder de 1,3.

La finalidad de esta prueba estriba en relacionar las funciones pulmonar y laríngea y determinar cuándo el estudiante está en condiciones de desarrollar su capacidad o si por el contrario, no tiene un buen aprendizaje por esta causa y no por falta de práctica.

Si el tiempo de la /e/ es algo más corto que el de la /s/ la capacidad pulmonar es pobre y el estudiante tendrá que aprender a trabajar de acuerdo a sus capacidades. Si el tiempo de la /s/ es más corto que la /e/ es una incompetencia

55 Veá Cobeta, I., F. Núñez y S. Fernández, S. Patología de la voz. p. 178.

glótica. De aparecer un cociente más alto de 1,3 se remite a diagnóstico clínico para tratamiento logofoniatrico o neumológico.

Según Boone⁵⁶ un TMF /e/ corto puede tener un sentido engañoso, pues significa tanto una capacidad pulmonar pobre como una incompetencia glótica, por lo que debe introducirse el índice /e/ ya que los individuos normales deberían ser capaces de mantener esa vocalización durante un periodo de tiempo igual o ligeramente menor al mantenido durante la espiración controlada sin vocalización /s/. Este cociente debería ser aproximadamente de 1.

Si el sistema respiratorio está afectado y la laringe es normal, habría una reducción semejante en el tiempo del aire espirado sin fonación /s/ que con fonación /e/, lo que nos seguiría dando un índice en torno a 1. Sin embargo, en caso de estar reducida la eficiencia glótica se pierde aire (aire no productivo).

Los valores mayores de 1,3 se relacionan con defectos del cierre por incompetencia glótica o por lesiones del borde libre de las cuerdas vocales. El índice s/e debe determinarse siempre, pero hay que tener en cuenta que el diagnóstico de una lesión glótica no debe basarse solo en esta prueba. También es de gran utilidad para llamar la atención del profesor sobre una lesión en las cuerdas vocales.

Esta prueba es sencilla, pero debemos ser cautos tanto en su realización como en su interpretación. Al hacerla hemos de enseñar al estudiante que controle muy bien el sonido /s/ para que dure el mayor tiempo posible; para ello debe repetirse la prueba dos o tres veces, animándole a que lo haga más duradero.

Los resultados inferiores a 1 no tienen una clara significación patológica y son más bien defectos de realización de la prueba.

Es muy importante la aplicación de autoevaluación oral y escrita, y, sobre todo, el uso de la observación participante, que puede constituir un método fundamental para tomar decisiones.

Segunda Etapa: Planificación de los ejercicios.

Se diseñó un plan de ejercicios a partir de la apropiación del conocimiento de diferentes culturas que están comprendidos en diversos métodos de mejoramiento humano, como el Yoga, Taichichuan, el Tao, Pilates y los Ritos

56 D. Boone: La voz y el tratamiento de sus alteraciones, p. 91.

Tibetanos. La variedad responde a la necesidad de crear el hábito del uso de la respiración costo-diafragmática.

Se determinaron los aspectos imprescindibles que permitieron organizar y desarrollar la implementación de la propuesta, con la sistematicidad de una frecuencia semanal. En el proceso de enseñanza-aprendizaje diseñado se ven reflejadas las relaciones intradisciplinarias y su actualización.

Para primer año: Yoga.

La adecuación de los principios de la emisión del sonido a esta práctica consiste en no realizar la respiración completa, porque para el actor durante la emisión sonora no es recomendable; pero es imprescindible que utilice la respiración costodiafragmática o costo abdominal.

Después de tener el diagnóstico de cada estudiante, la clase comienza con meditación para concentrarse en una meta y colocar el pensamiento.

Calentamiento sicofísico con Saludo al Sol con respiración costo-diafragmática: inspirar, retener, espirar, retener. Al finalizar se recomienda cinco respiraciones costo-diafragmáticas a libre demanda de aire, sin retenciones.

Pranayama: diferentes técnicas respiratorias a utilizar. El *prana* designa la energía vital y *ayama* asegura en el cuerpo el dominio de esta energía. El control de este tipo de respiración induce a una actitud introspectiva que abre la puerta de la conciencia espiritual. Consta de tres partes: *inspiración*: llenado de aire los pulmones, *retención*: control durante la retención de aire en los pulmones, *espiración*: control de la espiración o vaciado de aire de los pulmones.

Técnicas o modelos respiratorios: Meditación. Respiración profunda. Respiración alterna o panakriya. Respiración solar o suryabhedha. Respiración rítmica. Respiración energética. Respiración en la relajación. Cadena de ejercicios Saludo al sol.

Terapia para los trastornos: Nasaes y garganta irritada: masaje, relajación, ejercicio del león, ejercicios del sol, ejercicio de la hoja, variante de la cobra. Emisión de mantras para ayudar a la vocalización y al logro del acople fonorespiratorio. Emisión de sonido neutro eeeee, con movimiento continuo, luego con vocales y premisa de diferentes acciones: pintar, coser. Relajación con música.

Selección de otras posturas más complejas de acuerdo al diagnóstico en seguimiento del estado verbovocal del estudiante.

Taichichuan

Constituye un completo sistema de trabajo con ejercicios básicos tipo chi kung, técnicas de relajación y meditación que permiten el desarrollo de la energía de la persona, que alimentan la vida y las funciones orgánicas. Se realiza una selección de los ejercicios.

El trabajo de la respiración está orientado a abrir los canales de energía mediante la respiración y a dirigir el flujo del gi (aliento) mediante la intención.

Técnicas gimnásticas: Meditación. Respiración abdominal o baja. Respiración intercostal o media. Respiración básica en dan tien. Respiración de las seis puertas. Meditación y relajación integral.

Para segundo año: El Tao de la respiración.

Con el objetivo de aprender a percibir las estructuras y energías interiores de la mente y el cuerpo. Es la base misma de la sanación y el desarrollo espiritual.

Debe practicarse solo durante 10 minutos diarios. Estos ejercicios facilitan la formación del hábito:

Meditación. Rectificar postura para hacerla correcta, por ser necesaria para la respiración y la energía. Ejercicios para abrir la garganta. Inspiración imaginada, inspirar imaginando que entra por detrás del entrecejo abrirá un espacio más amplio y proporciona más resonancia. Respirar con todo el cuerpo. Sonido de sirena: inspirar, recoger sonido en el entrecejo realizar recorrido hasta el centro de energía vital (debajo del ombligo), pasar del registro alto al bajo; invertir la dirección, pasar del alto al bajo. Emitir un sonido bajo la expresión de sorpresa para abrir bien la boca. Respiración espaciosa. Respiración sonriente.

El Tao de la voz: Ejercicios de tono agudo caminando hacia atrás. Ejercicios de tono agudo bailando un vals; desbloquean inhibiciones y el miedo; ayuda a experimentar notas altas y sentirlas en la cabeza. Ejercicios vocales esenciales: vaciar la respiración, permanecer sobre una pierna, abrazar. Ejercicios de movimiento circular continuo, con diferentes intensidades. Movimiento circular vertical. Movimiento circular horizontal. Ejercicios de movimiento corporal. Ejercicios con partitura respiratoria de doble inspiración.

Pilates: Moldean y tonifican la musculatura, aumentan la flexibilidad y mejoran la postura corporal, así como el equilibrio con la respiración costo-diafragmática.

Meditación. Calentamiento. El cien. Ejercicio del tronco y la respiración. Estiramiento de la columna hacia adelante. Elevación de piernas con flexión de torso. Balancín con piernas abiertas. El sacacorchos. La sierra. El cisne.

La tijera. El puente. El balancín. Enfriamiento. Atendiendo a diferencias individuales se aplican variantes de ejercicios, luego de dominar la postura física, se realizan con sonido neutro, todas las vocales y palabras.

Ritos Tibetanos: Relacionados con los siete vórtices energéticos del cuerpo centrados en las siete glándulas endocrinas.

Cada rito se realiza con una respiración rítmica y profunda. A medida que espira, el estudiante deberá imaginar que está drenando cualquier tensión que pueda contener su cuerpo; le permitirá sentirse relajado. El ejercicio evoluciona con sonido neutro eeeee; cuando se logra la estabilidad del sonido se pasa al resto de las vocales y luego a sílabas, palabras, frases; después en cada uno de los ritos, comienza la misma secuencia.

Tercera Etapa: Ejecución de los ejercicios planificados

En primer año los estudiantes no poseen las habilidades de concentración, relajación, encontrar su centro, desarrollo de la flexibilidad para el movimiento de las costillas, dominio de la musculatura del abdomen, por lo que se seleccionan los ejercicios más sencillos, con indicaciones como postura mental, meditación, colocación de pensamiento, determinación de una meta diaria, ejercicios físicos (Saludo al sol), con rectificación de posturas; nos servimos de los Pranayama en el primer módulo y del Taichichuan en el segundo.

Para segundo año: El profesor anota sus observaciones durante el proceso para contribuir al seguimiento de la ejecución; ahora serán más objetivas, porque se elimina su voz de mando. Se crea un entrenamiento personal; el estudiante desarrolla la voz interior y al concluir el ejercicio debe tomar nota de lo más significativo de su percepción.

Durante la ejecución del entrenamiento se debe lograr un clima psicológico favorable en función de alcanzar una adecuada interacción profesor-estudiante. Cada ejercicio requiere de una orientación adecuada por parte del docente, quien debe garantizar la atención a las diferencias individuales según las necesidades determinadas por el diagnóstico. Se le señala rectificación de la postura, tensiones, inspiración por la nariz, movilidad de las aletas de la nariz hacia afuera, concentración buscando un punto en el espacio, evitar levantamiento de hombros. No debe exigirse que el tiempo de fonación aumente a estudiantes con trastornos de la respiración, hasta tanto se le aplique tratamiento; se trabajará en otras áreas como las costillas, inspiración nasal; cuando esta no puede realizarse, también se aplicará tratamiento.

Para garantizar un adecuado nivel motivacional, el profesor debe valerse de recursos como la música de relajación, activación, la visualización del color e imágenes que proporcionan placer, ya que actúan a nivel físico, psicológico y espiritual. La implementación de los ejercicios se transforma en algo totalmente diferente, pleno de significación y posibilidades de aprovechamiento para su futuro desempeño profesional.

Por otra parte, se incluye la orientación de bibliografía actualizada, así como la utilización de documentos y videos que faciliten el aprendizaje en otro contexto; es de vital importancia para que el estudiante se autoevalúe y aprenda a gestionarse un conocimiento de todos los temas referidos a esta disciplina.

Es necesario llegar de forma escalonada a que los estudiantes asuman el papel más protagónico posible.

Forma de implementación: En la concepción metodológica del proceso de enseñanza-aprendizaje para el entrenamiento verbovocal de los estudiantes se deben contemplar los componentes siguientes:

Académica: La incorporación de la propuesta metodológica en la asignatura Entrenamiento vocal, que integra el plan de estudio en el primero y segundo años de la carrera, permite que se aborden de manera funcional todos los contenidos que se desarrollan, a través de la selección de una secuencia de ejercicios diferenciados que conforman el entrenamiento.

El análisis de las implicaciones del empleo de la técnica respiratoria costo-diafragmática permite establecer relaciones con otras asignaturas del plan de estudios, como Expresión corporal, Acrobacia y Actuación; de ahí el carácter intra e interdisciplinario.

Importante es tener presente que se debe promover en los estudiantes, a partir de la visualización y aplicación de los ejercicios, cambios de conducta y comportamiento respiratorio, por lo que deben significarse las llamadas a la disciplina teatral con responsabilidad individual y colectiva, que incluye ejercicios concretos, encaminados a solucionar problemas detectados en su fisiología respiratoria.

Laboral: A partir de los modos para la actuación profesional que los estudiantes aprenden, pueden aplicar la respiración costo-diafragmática de manera automatizada en actividades extracurriculares y curriculares de manera creadora, con un enfoque profiláctico.

Investigativa: Permite el análisis y la selección de la propuesta metodológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el monitoreo, la efectividad, las

que deben ser objeto de reflexión sistemática. Algunas otras actividades que deben desarrollar los estudiantes son de carácter investigativo y están encaminadas a dominar los contenidos de la asignatura, la diversidad de criterios para evitar interferencias en la respiración y la exploración artística, para el análisis y la reflexión, también en un sentido grupal. De igual manera, en las propuestas que se realizan en el sistema de trabajo científico estudiantil, se pueden construir posibles soluciones a problemas detectados, tanto individuales como grupales. La participación en eventos científicos estudiantiles como por ejemplo Traspasos escénicos, constituye una vía de intercambio y de divulgación de experiencias.

El desarrollo de la propuesta metodológica supone una concepción sistémica, en la cual la automatización de la respiración costo-diafragmática sea utilizada por el estudiante en el desarrollo de formas organizativas que promuevan momentos de verdaderas síntesis intra e interdisciplinarias; desde los componentes organizativos del plan de estudio, entre los cuales debe existir una interacción armónica y coherente; lo que exige de los estudiantes el análisis de los problemas en las diferentes esferas de actuación en que se manifiestan, por medio de sus múltiples relaciones.

El estudiante deberá unir e integrar situaciones y aspectos que su práctica científica y social separan; lo que se manifiesta como una necesidad, para abarcar la forma más integral de los problemas que pueden presentarse. Ello demanda el conocimiento del objeto de estudio de forma integral, lo que ha estimulado este nuevo enfoque metodológico, que garantiza el modo de actuación profesional idóneo.

Ambas formas de integración significan nuevas formas de relaciones entre las ciencias pedagógica, psicológica y didáctica, en busca de una comprensión más completa de la realidad, vista en su totalidad organizada, en la que convergen múltiples procesos de interrelaciones y requiere de un estudio íntegro del sistema. El propio desarrollo de las ciencias de la educación exige desempeños más efectivos, que promuevan interrelaciones y cooperación en la búsqueda de la mayor calidad en el aprendizaje y que se plasmen en la metodología de la enseñanza de cada disciplina.

Respiración General con Color: Motiva la práctica con fines asociados al arte de la interpretación de un personaje, ya sea como alegoría, símbolo, sicología; el enfoque de motivación de la práctica de respiración costo-diafragmática resulta un elemento para su aprendizaje que puede resultar agradable y funcional.

La realización de la respiración con color puede realizarse en cualquier espacio, si es al aire libre puede ser más efectiva. Recuerde que el aire se convierte en energía dentro del cuerpo, y que la frecuencia y fuerza de esa energía está determinada en gran medida por nuestros pensamientos. La respiración de diferentes colores le ayudará a su salud vocal. Habrá que determinar qué colores se necesitan, pautas que serán exploradas por el estudiante; el profesor solo indicará tareas específicas según el diagnóstico de cada uno.

Orientaciones preliminares: Póngase cómodo, en posición acostado o sentado. Su espina dorsal deberá estar recta. Ponga la punta de la lengua en contacto con el paladar, justo detrás de los incisivos superiores. Aplique la técnica de respiración costo-diafragmática o costo-abdominal. Inhale lentamente por la nariz contando del uno al cinco o el seis. Retenga la inspiración mientras cuenta lentamente hasta 12, y después exhale lentamente, por la boca, contando despacio también hasta cinco o seis. Establezca un ritmo lento.

Este ejercicio debe desarrollar primero la percepción del cuerpo como un espacio interior en el que fluye la respiración, imaginar ese conducto con el color que atraviesa todo el cuerpo conectando cada parte del cuerpo, para luego poder reproducir estas sensaciones de manera consciente con diferentes propósitos. Controlar el estrés, el cansancio y el sistema nervioso ante la actividad escénica.

Inspire, visualice y sienta cómo entra el aire con un color en concreto. Véalo y siéntalo, cómo llena su cuerpo, cómo se expanden las costillas, coloque en su mente el deseo de equilibrar y sanar cualquier estado que usted quiera corregir. Si no está seguro sobre el color, inhale luz blanca, pura y cristalina. También, sencillamente, puede respirar los siete colores del arco iris para equilibrar la totalidad de su sistema.

La respiración con color durante tres a cinco minutos puede tener un efecto sobre el ritmo respiratorio: genera determinados estados emocionales y sensaciones que acoplarán la respiración costo-diafragmática con determinado placer. Cada uno de los colores, también cuando son respirados, provocan diferentes efectos que por su variación es necesario especificar:

Inspiración del color Rojo: Aumenta la Energía y calor; es eficaz con los enfriamientos y las sinusitis, al secar las membranas mucosas.

Inspiración y exhalación en Rosa: Beneficioso en problemas de la piel; inflamaciones; alivia la soledad.

Inspiración y exhalación en Naranja: Equilibra las emociones; puede aliviar las afecciones respiratorias; despierta la creatividad, restablece la alegría de vivir. Las combinaciones de naranja y rosa (colores melocotón) son excelentes para los músculos.

Inspiración y exhalación en Amarillo: Aprendizaje más efectivo; alivia la indigestión y los gases; el tono dorado del amarillo es un color de sanación para todo y es beneficioso para los problemas internos de la cabeza.

Inspiración y exhalación en Verde: Alivia los trastornos nerviosos y despierta un sentido mayor de prosperidad. El verde pálido es bueno para mejorar la visión; ayuda a sobreponerse sobre los malos hábitos.

Inspiración y exhalación en Azul: Calmante; despierta los talentos artísticos, alivia los problemas respiratorios; saludable en general para todos los niños.

Inspiración y exhalación en Azul Oscuro: Acelera la sanación y el restablecimiento después de operaciones quirúrgicas; ayuda a sanar los huesos cuando se combina con un matiz de verde; contribuye a abrir la intuición.

Inspiración y exhalación en Turquesa: Valioso para combatir las alteraciones respiratorias; artritis; puede ser combinado con rosa para ayudar a vencer los malos hábitos alimenticios.

Inspiración y exhalación en Violeta: Beneficioso para los problemas esqueléticos; purificador; es un buen auxiliar en la desintoxicación del cuerpo; incita a la armonización espiritual.

Inspiración y exhalación en Púrpura: Para la desintoxicación del sistema; ayuda a vencer las obsesiones fuertes y los sentimientos negativos. Es mucho más efectivo cuando se combina con el blanco. Se recomienda cuando se ha terminado de interpretar un personaje con esas características.

Las técnicas para controlar la respiración y activar las energías de color se pueden adaptar fácilmente para utilizarlas en grupo. Podemos transmitir colores sanadores con la propia respiración y pensamiento colocado, de un estudiante emisor a otro receptor; aquí se puede trabajar sobre las dificultades de uno, con la potencialidad del otro.

Después de determinar el color más adecuado para la alteración, haga que la persona se recline. Localice el área a tratar y, suavemente, coloque sobre esta un retazo de tela del color apropiado. Mientras lo está depositando suavemente en su lugar, comience la respiración rítmica para incrementar su flujo de energía. Véase y siéntase lleno de esa vibración de color particular.

Inclínese hacia delante, poniendo su boca cerca del fragmento de tela, y cuando exhales sople pesadamente su espiración sobre este. Vea y sienta cómo la energía coloreada de su inspiración penetra en el cuerpo y restablece el equilibrio.

Experimente con la temperatura de la espiración; sirve como catalizador para activar las vibraciones del color. Continúe con esta respiración durante varios minutos o hasta que intuitivamente comprenda que el proceso de sanación ha comenzado.

Este método de sanación por respiración con color es muy efectivo para el actor que tiene que trabajar días en que no se siente bien, tiene dolores articulares, de cabeza, musculares, diferentes afecciones que se pueden reducir y aliviar. Según plantea Reuben Amber⁵⁷ es bastante efectivo contra dolores de cabeza, calambres y dolores nerviosos. Esta sanación se puede realizar también mediante la respiración con color en la zona del chakra.

Entrenamiento para los estudiantes que tienen bloqueos vocales por situaciones emocionales (puede aplicarse tanto en primero como en segundo año).

El estudiante realizara visualización contraria al hecho ocurrido que le bloquea.

Si perdió la voz porque gritó muy fuerte durante un conflicto personal que le generó mucha ira, se visualiza hablando bajito y en un estado más reflexivo.

Relajación: Con el pulgar derecho tape la fosa nasal derecha, respire largo y profundo por la fosa izquierda; visualice la acción correcta de la emisión del sonido y dibuje con la mano izquierda cómo se visualiza bajando el sonido. De 1 a 3 minutos.

Activación: Con el pulgar izquierdo tapar la fosa nasal izquierda, respirar por la fosa nasal derecha; se visualiza ya con la voz recuperada y se activan la sensación de bienestar y la relajación corporal; dibuje con la mano derecha cómo se visualiza adentro ese bienestar vocal. La práctica es de 1 a 3 minutos

Eliminación: Con la mano derecha, inhale tapando la fosa nasal derecha, exhale tapando la fosa nasal izquierda. Se visualiza recordando la situación traumática que vivió cuando perdió la voz y la emoción que experimentó; dibuje con la mano izquierda cómo lo visualiza. De 1 a 3 minutos.

57 Veá Amber, Reuben: Cromoterapia, p. 29.

Asimilación: Con la mano izquierda, inhale tapando la fosa nasal izquierda, exhale tapando la fosa nasal derecha. Se visualiza recordando una situación donde haya superado una prueba o desafío de su emisión vocal y salga con éxito. Dibuje con la mano derecha. De 1 a 3 minutos.

Incorporación asociativa: Con ambas manos en el regazo, realice la respiración de fuego: al inhalar relaje la zona abdominal y al exhalar contraiga el ombligo. Dos ciclos por segundo. Recuerde todo lo que imaginó detalle por detalle e incorpórelo a las sensaciones corporales, para que la información sea recibida por las células. De 2 a 6 minutos.

Relajación: Deje que el cuerpo se relaje en una posición cómoda. De 1 a 3 minutos.

Meditación: Con las palmas juntas al centro del pecho, recuerde los momentos anteriores y créese una historia lo más vívida posible en la que logró ir de lo negativo a lo positivo en la emisión vocal, y pudo superar el error del grito; incorpore de manera espontánea una leve sonrisa, y una sensación de bienestar y felicidad. De 1 a 3 minutos.

Final: Sacuda y estire el cuerpo, lleve las manos al centro del pecho y suavemente abra los ojos.

Estos ejercicios se basan en los estudios de la Neuroplasticidad y la técnica de alcanzar nuevas conexiones para lograr nuestro propósito, la automatización de la respiración. La Neuroplasticidad desarrolla la imaginación para lograr la acción deseada.

Si intentamos imaginar cómo respirar, con asociaciones como abrir costillas, pensar en compuertas que se abren, la salida del sonido recto como una línea de tren que viaja por todo el país, logramos crear una red neuronal muy poderosa que permite archivar estas asociaciones en la memoria de forma más fresca y sobresaliente que las demás, recordarlas y ejecutarlas mejor. Para fijarlas debemos dibujarlas mentalmente con nuestros componentes personales para hacerla más cercana y directa y relacionarlas con redes neuronales ya existentes, relacionadas con componentes personales. Con la imaginación logramos la concentración necesaria en la aplicación de la técnica de respiración; cuando respiramos al tiempo que imaginamos y entendemos lo que hacemos, logramos disfrutarlo, el umbral de concentración es cada vez más prolongado, ya que nos interesamos y nos sentimos involucrados en el tema de que se trata.

La comprensión de la técnica aparece en el estudiante cuando por medio de su práctica puede distinguir entre lo que el profesor indica y lo que él logra.

El resultado final será una respiración placentera. Cuando el estudiante ha podido experimentar la efectividad de la forma de respirar y por medio de su propia construcción de imágenes logra la percepción del sonido emitido con mejor calidad vocal, surge la necesidad de reforzar la práctica hasta automatizarla.

Cuarta Etapa: Evaluación

Se deben evaluar los resultados de la instrumentación de las diferentes etapas realizadas y constatar si la propuesta metodológica permite la automatización de la respiración costo-diafragmática en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante de Actuación.

En esta investigación, la evaluación ha sido considerada como un conjunto de procesos sistemáticos de recogida, análisis e interpretación de la información dirigida a medir los resultados. Debe integrarse como una fase más desde el inicio de la instrumentación de la propuesta metodológica; se irá realizando en la medida en que se desarrollan las diferentes etapas, porque la metodología para la instrumentación de los ejercicios exige una constante evaluación que permita precisar y ajustarlos en función de garantizar la continuidad de la propuesta.

Los aspectos que pueden ser evaluados son: dominio de la cadena de ejercicios; concentración en la ejecución; relajación del cuerpo; inspiración nasal; control de la postura: alineación cabeza-cuello-columna vertebral (ángulo de 90° de la barbilla en relación al cuello); sostener el sonido sin fluctuaciones, en un mismo tono; extender el sonido hasta el máximo posible siempre que haya calidad vocal. Evitar espiración forzada; emitir el sonido con sílabas, palabras, oraciones; construir una partitura respiratoria con un texto.

La propuesta se puede ejecutar en cualquiera de las áreas de la carrera, ya que la metodología que la sustenta le brinda la flexibilidad y el dinamismo precisos para su comprensión y aplicación en cualquier otro contexto educativo, con las adecuaciones necesarias.

Para hacer una valoración de las transformaciones ocurridas en los estudiantes se utilizan diversos métodos en un clima de reciprocidad, reflexión y respeto.

La automatización se considera lograda cuando la comunicación sea eficiente al movilizar la cantidad de aire que mantenga la emisión sonora.

El desarrollo teórico alcanzado por la ciencia permite identificar la automatización de la respiración a partir de un entrenamiento sicofísico variado en el que se trabaja el cuerpo como un todo. La puesta en práctica de la propuesta metodológica para el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante de primer y segundo años de Actuación, favorece el desarrollo de hábitos respiratorios costo-diafragmáticos automatizados.

En consultas a especialistas de materias afines, se evidenció lo positivo de la propuesta.

Figuras de la 1 a la 6: Ciclo de Rito Tibetano.



Fig. 1: Primer Rito Tibetano.



Fig. 2: Segundo Rito Tibetano.



Fig. 3: Tercer Rito Tibetano.



Fig. 4: Cuarto Tibetano.



Fig. 5: Quinto Tibetano.



*Fig. 6: Quinto Tibetano.
Imagen Grupal.*

Bibliografía

ALVAREZ ELENA, THELMA PAZOS, ANA ROJAS (2014): El arte de educar el habla y la voz. Ed. Paso de Gato. Ciudad de México.

COBETA, I., S FERNÁNDEZ, F.NÚÑEZ (2013): Patología de la voz. Ed. Marge Médica Book. Barcelona, España.

PRATER, R, J SWIFT (1986): Manual de terapéutica de la voz. Salvat Ed. S.A. Barcelona,

ROJAS, ANA LISBET: La enseñanza-aprendizaje de la automatización de la técnica respiratoria costo-diafragmática del estudiante de actuación Tesis en opción del título académico de Máster en Procesos Formativos de la Enseñanza de las Artes. Universidad de las Artes, ISA, La Habana, 2018.

ROJAS ESTÉVEZ, ANA ET. AL (2000): "Evaluación del habla y la voz en estudiantes de actuación. Ponencia. VIII Encuentro Latinoamericano y Caribeño sobre enseñanza artística, La Habana,

ROJAS ESTÉVEZ, ANA ET. AL (2003): "Los factores de riesgo en la conservación de la voz". Disertación. III Encuentro Nacional de investigaciones aplicadas a la Enseñanza Artística, La Habana.

ROJAS ESTÉVEZ, ANA ET. AL(2017): "Trascendencia del entrenamiento vocal en el actor" Ponencia, La Habana, 2017.

VALLE LIMA, ALBERTO (2010): La investigación pedagógica; otra mirada, Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

LA INTEGRACIÓN EN LA FACULTAD DE ARTE TEATRAL, UNA NECESIDAD APREMIANTE

MS.C ISABEL CRISTINA LÓPEZ HAMZE

Teatróloga y Profesora de la Facultad de Arte Teatral de la Universidad de las Artes, ISA

El estudio de las artes escénicas en nuestro país, ha estado a cargo de importantes investigadores que profundizan en este amplio campo. Son abundantes las exploraciones en torno al arte del actor, la dirección teatral, la dramaturgia y el diseño. La tradición formativa en nuestro país genera sus propias aportaciones teóricas en torno a las poéticas escénicas y dramatúrgicas. Sin embargo, son escasos los abordajes teóricos concernientes a la enseñanza del teatro, sus problemas actuales y sus logros históricos. El presente ensayo se centra en los procesos formativos de la Facultad de Arte Teatral de la Universidad de las Artes, ISA y en la necesidad de integración.

Desde la fundación del Instituto Superior de Arte en 1976, la Facultad de Artes Escénicas preparó a actores, dramaturgos y teatrólogos. En el curso 1988-89 se abrió la especialidad de Dirección Teatral que actualmente no está implementada y en el curso 1997-1998 se abrió por primera vez la especialidad de Diseño Escénico. Casi cuarenta años de enseñanza del teatro en el nivel superior validan la obra de innumerables maestros, que contribuyeron desde la pedagogía a enriquecer el panorama teatral cubano.

Muchos de los actores, teatrólogos, dramaturgos, diseñadores, investigadores, críticos y directores que forman parte de lo más valioso de nuestro panorama teatral, fueron estudiantes del ISA, y realizaron sus sueños entre los ladrillos de ese hermoso lugar. El testimonio de la Dra. Raquel Carrió, recogido en *Crónica de una experiencia. Geografía de la Facultad Imaginaria* de 1986, captura el aliento único de nuestra Facultad:

Confieso que la primera vez que hice el camino que va a la Facultad de Artes Escénicas sentí que había caído en otro tiempo, otro planeta, o

en el espacio abandonado de una “civilización perdida.” Con el tiempo descubrí que se trataba de algo más: más bien el espacio de un sueño, una fabulación, o una ciudad por construir⁵⁸.

Estas visiones datan del año 1980, cuando Carrió comienza a impartir clases en el Seminario de Dramaturgia. Después de 35 años, esa Facultad imaginaria sigue siendo una ciudad por construir. El río Quibú espera nuevos cantos que alaben su extraña belleza, y el viejo castillo de Elsinor, abandonado y destruido, aguarda entre el follaje por su rescate. Repensar el proceso formativo a partir de la necesidad de integración de los cuatro perfiles de la Facultad es también cumplir sueños, construir ese espacio imaginado por quienes lograron que el ISA fuera “un hervidero de pasiones”, el centro de la experimentación, del debate y la creación teatral cubanos.

Refiriéndose al Instituto Superior de Arte y su cantera en la Escuela Nacional de Arte, la Dra. Graciela Fernández Mayo afirma que “la generación de pensamiento cultural con bases en la contemporaneidad y sustentado en el pensamiento paradigmático de la intelectualidad fundacional de la nación, ha tenido su vivero más fecundo en estas aulas.” El ISA fue siempre un lugar para la acción y el pensamiento artísticos, para los debates intelectuales y para analizar desde una perspectiva crítica los vaivenes de la cultura y la sociedad cubana.

En los últimos años ese espíritu cuestionador y acucioso se ha ido perdiendo entre los difusos intereses de una academia que debe repensar sus destinos. En el artículo *Imaginario y acción: poética pedagógica de la enseñanza artística cubana* Fernández Mayo afirma:

A lo largo de más de treinta años los actores incursionaron no solo en el más amplio espectro de las artes escénicas, sino también en la literatura dramática y la poesía, los bailarines devinieron coreógrafos, los artistas plásticos en críticos, los instrumentistas en compositores, los teatrólogos en actores y directores teatrales y muchos en periodistas, promotores, dirigentes de instituciones culturales, cineastas y profesores, moviéndose desde la perspectiva polifuncional de una cultura acendrada en los dominios especializados y en una poética pedagógica y estética de dinámica renovadora⁵⁹.

58 Raquel Carrió, “Crónica de una experiencia. Geografía de la Facultad Imaginaria”. En: *Dramaturgia Cubana Contemporánea. Estudios Críticos*, p. 18.

59 Graciela Fernández Mayo, “Imaginario y acción: poética pedagógica de la enseñanza artística cubana”, (versión digital), p. 8.

La Facultad de Arte Teatral desde sus inicios se sumó a esta poética pedagógica encabezada por con un claustro de excelencia, conformado por profesores-artistas que, en la mayoría de los casos, representan la vanguardia teatral cubana. Sin embargo, en los tiempos actuales existe un divorcio entre lo que sucede en las aulas y lo que ocurre en los teatros, desde el punto de vista práctico.

El plan de estudio carece de una asignatura integradora que propicie la creación teatral en los cuatro perfiles de la carrera. El análisis del Modelo del profesional demostró la necesidad de un espacio comprendido dentro del plan de estudios, para la vinculación de la teoría y la práctica en las especialidades de Diseño, Actuación, Teatrología y Dramaturgia.

La naturaleza colectiva y artesanal del teatro hace imprescindible que, en las carreras de Arte Teatral, exista un espacio en que los estudiantes se enfrenten a un proceso de experimentación y creación similar al que harán cuando sean profesionales. Las experiencias de creación artístico-pedagógicas más relevantes en la historia de la Facultad, pueden considerarse como referentes modélicos en la implementación de una nueva asignatura integradora.

Repaso histórico a partir de la integración de lo artístico y lo pedagógico

A lo largo de su historia desde 1976 la Facultad de Artes Escénicas, hoy Facultad de Arte Teatral, se reconoce como espacio de formación y de búsquedas. Unidas a lo curricular o no, son muchas las experiencias que vinculan lo artístico y lo pedagógico.

Cuando corren otros tiempos y los ecos de los maravillosos ochentas resuenan con menos fuerza en los oídos, podemos encontrar conexiones entre los procesos creativos de aquellos y estos tiempos. El ISA como espacio de aprendizaje, pero también como espacio de convivencia marca las coordenadas de la creación. La mayoría de los estudiantes no solo comparten en las aulas, sino también en los albergues y otros sitios comunes dentro de la Universidad de las Artes. Con el bullicio del albergue como música de fondo se han gestado proyectos que han sentado pautas en su época y aun hoy se cuentan entre lo más destacado del teatro cubano.

Este dato pudiera parecer insignificante, pero el hecho de que los textos, puestas en escena, diseños y personajes se conciban en los albergues, se perfilen en las aulas y se comenten en los pasillos, es vital para la interrelación de estudiantes de varias especialidades. Gracias a esta condición exclusiva

que facilita la vida en la escuela, se han gestado proyectos valiosos que pertenecen a nuestro capital artístico-pedagógico y que legitiman el campo.

La Facultad de Arte Teatral promovió experiencias de gran impacto en la década del 80 que estuvieron protagonizadas por jóvenes estudiantes y profesores. El ISA, desde sus primeros años, empieza a tener una fuerte incidencia en el movimiento teatral cubano. La mezcla de un claustro de lujo y estudiantes ávidos ayudó a conformar, en los más jóvenes, una estética propia.

Los estudiantes de los ochentas no se interesaron en resolver antiguas polémicas del teatro cubano, como las controversias entre la imagen y la palabra, la teoría y la práctica, el teatro nuevo y el teatro de sala. Tampoco se dedicaron a seguir al pie de la letra, estéticas tan importantes como la de Teatro Estudio o El Escambray, sino que querían hacer un teatro propio, distinto, para un público joven y cuestionador.

En la década del 80 se evidencia la lucha entre los agentes específicos del Campo artístico-pedagógico: profesores-artistas que a su vez eran directores de los más importantes grupos teatrales del momento y estudiantes-artistas que pujaban por una estética y una ética diferentes. Los mejores resultados de la vinculación artística-pedagógica en esos años se dan con la mezcla de intereses artísticos entre profesores y estudiantes, como parte de un mismo proceso de búsqueda creativa.

El primer ejemplo valioso de la vinculación artística-pedagógica es la labor de Flora Lauten como profesora de la Facultad y sus sucesivos montajes con estudiantes como ejercicios de año que comenzaría con La emboscada en 1981 y terminaría en 1985 con el estreno de Lila la mariposa de Rolando Ferrer, puesta que marcó los inicios de Teatro Buendía compuesto por un grupo de Actuación de la Facultad de Artes Escénicas, hecho sin precedentes en la historia teatral cubana.

La investigadora, dramaturga y profesora de la Facultad de Arte Teatral la Dra. Raquel Carrió, en el número 2 de 1985 de la Revista tablas califica de revelación el estreno en 1981 de La emboscada, de Roberto Orihuela con versión y dirección de Flora Lauten.

Un grupo de jóvenes ofrecía como ejercicio de grado un espectáculo no sólo fresco, dinámico o divertido; ofrecía además, un nuevo camino, una experiencia que lograba sintetizar, con un nuevo lenguaje, las búsquedas

y empeños más fértiles de la escena nacional durante dos décadas de teatro revolucionario⁶⁰.

Luego de *La emboscada*, se estrenan dentro de las aulas del ISA *El pequeño príncipe* en 1982, *El Lazarillo de Tormes* en 1983, *Electra* Garrigó en 1984 y finalmente *Lila la mariposa*, de Rolando Ferrer. Los procesos creativos de estas obras estaban integrados por estudiantes de Actuación, Teatrología y Dramaturgia. Flora Lauten como profesora creó un equipo de mucha relación y a la par del montaje los estudiantes aprendían danza, acrobacia, canto y otras de las asignaturas comprendidas en aquel plan de estudios. A los ensayos se sumaban estudiantes de artes plásticas y música, así como profesores de otras asignaturas.

Dentro de las aulas del ISA se gestó un proyecto de teatro experimental que defiende la voluntad de renovación y las formas expresivas de una tradición popular. Es el grupo Buendía, nuestra escuela más cercana y fructífera. A diferencia de otros colectivos formadores, este se mantiene vivo junto a sus hijos. Podemos ver las puestas en escena de Flora Lauten y a su vez las de Nelda Castillo, Carlos Celdrán, Antonia Fernández, José Antonio Alonso y los más jóvenes Miguel Abreu, Irene Borges y Jorge Alba.

La fundación del grupo Buendía y la interacción de estudiantes del ISA con un colectivo como Teatro Estudio, eventos sin precedentes en la historia del teatro cubano, se produjeron en medio de un movimiento teatral que precisaba una revisión de enfoques y mecanismos artísticos, estéticos, estructurales, organizativos y de funcionamiento. Los jóvenes teatristas tutorados por sus maestros marcaron un punto de giro. A ello se refiere la Dra. Graziela Pogolotti:

Textos bien conocidos son bombardeados en el proceso de montaje. La operación no es gratuita. Se dilucidan otra vez interrogantes acerca de la juventud. El tono admonitorio del adulto ha desaparecido. Los jóvenes ocupan ahora el centro de la escena. Sus interrogantes son de orden ético. Indagan acerca de su responsabilidad social en las circunstancias concretas del mundo que les ha tocado. Pueden tomar los nombres de los personajes de *La emboscada*, versión de Flora Lauten, o los de Andrea y Galileo, según Vicente Revuelta⁶¹.

60 Raquel Carrió, "De La emboscada a Electra: una clave metafórica", En: tablas no. 2-1985, p.23.

61 Graziella Pogolotti, "El teatro cubano en vísperas de una nueva década", En tablas no. Extraordinario-2002, p. 25.

A pesar de la multiplicidad de estilos y tendencias predominantes en la vida teatral de la primera mitad de la década de los ochenta, se fueron dando los primeros signos de cambio en la percepción y práctica artística de varios teatristas. Lo interesante es que la mayoría de estos estaban conectados al ISA como profesores o estudiantes. De sus búsquedas comunes nace un nuevo espíritu en el teatro cubano de la época.

Los más relevantes ejemplos de esta mezcla son: *Galileo Galilei* puesta en escena de 1985 dirigida por Vicente Revuelta y *Lila la Mariposa* del mismo año dirigida por Flora Lauten. Ambos espectáculos representan los mejores exponentes de la vinculación de estudiantes con el mundo profesional y son iniciadores de un camino de renovación desde 1985 en las artes escénicas. Estas experiencias impulsaron el despertar de una conciencia creativa que incidió directamente en el estatismo del panorama teatral y el proceso formativo en la antigua Facultad de Artes Escénicas.

En la puesta en escena de *Galileo Galilei* de Bertolt Brecht, el maestro Vicente Revuelta vinculó a sus alumnos del Instituto Superior de Arte junto a actores de Teatro Estudio. Los estudiantes, en la obra formaban el coro que discutía, discrepaba y polemizaba con la práctica científica convencional. Vicente se esforzó por subrayar “lo nuevo” mediante el énfasis en la polémica del coro como metáfora de la práctica teatral.

Galileo Galilei es un ejemplo que ilustra a la perfección lo artístico-pedagógico. El profesor-artistas crea junto a sus estudiantes-artistas una obra en la que puede verse el germen alternativo, de una nueva mirada y concepción del acto teatral, el aprendizaje y lo pedagógico. En *Galileo...*, Vicente difuminaba las fronteras entre la obra inacabada y el montaje cerrado. Al abrirlo como proceso al público, *Galileo Galilei* se instalaba también en la cuerda de los llamados montajes abiertos creados por el Grupo Teatro Escambray.

Vicente Revuelta derrumbó conceptos y definiciones preestablecidas, que años antes habían distanciado inútilmente al teatro de sala y al teatro nuevo. Ese cambio en la percepción de la escena incluyó a estudiantes de Actuación, Teatrología y Dramaturgia, los tres perfiles que existían en aquella época.

En una encuesta realizada a finales de 1985 en la revista Tablas, con el título de El rostro de los 80, Vicente Revuelta lamentaba la ausencia de nuevos directores para la escena. Sin embargo, desde las propias aulas del ISA salieron los primeros atisbos de jóvenes directores, aun cuando el perfil de dirección no estaba incluido en la carrera en aquel entonces.

En ese período los jóvenes fueron protagonistas de valiosas experiencias creativas que, a pesar de su carácter de búsqueda y experimentación,

trascendieron hasta nuestros días como un referente obligado. Las voces jóvenes de la academia encontraron una tribuna en la Revista *tablas* (Primera Época 82-90), en la revista Conjunto, el Tabloide Juvenil Caimán Barbudo y La Maza, órgano de los estudiantes de la Facultad de Artes Escénicas.

De las aulas del ISA salieron jóvenes directores que poco a poco se fueron insertando en la vida teatral al frente de proyectos nacidos a finales de los ochentas. El proceso formativo de la Facultad de Artes Escénicas sirvió como punto de partida para la creación de agrupaciones que tal vez inspiradas en la experiencia de Teatro Buendía, partieron del marco académico para conquistar un público y un espacio en la escena profesional.

Almacén de los mundos, grupo fundado por estudiantes de la Facultad de Artes Escénicas estrenó en 1988 como trabajo de cursola obra *Galápago* que escribió Salvador Lemis, quien era profesor del Seminario de Dramaturgia. Este texto fue escrito cuando Lemis cursaba el segundo año de Dramaturgia y obtuvo mención en el concurso La Edad de Oro de 1985. El espectáculo estuvo protagonizado por alumnos de segundo año de Actuación del ISA guiados por Roxana Pineda y la profesora Herminia Sánchez con la dirección artística de la estudiante de Actuación Liuba González Cid.

La puesta en escena se estrenó en la Facultad de Artes Escénicas, muy cerca del río Quibú. Las posibilidades expresivas del espacio como protagonista hicieron del *Galápago* de los estudiantes del ISA una experiencia de importantes hallazgos teatrales respecto al trabajo de los actores y el tratamiento del texto dramático como una motivación para la búsqueda de distintas opciones para la puesta en escena no convencional.

En enero de 1989, la sección cultural de la UPEC, con la colaboración de la Revista *tablas* y la participación de los críticos y teatrólogos de la Asociación de Artes Escénicas de la UNEAC, analizaron 90 espectáculos de los 44 colectivos, agrupaciones eventuales y proyectos de instituciones teatrales cubanos, con el propósito de seleccionar las mejores puestas del año 1988. Entre las 5 mejores puestas en escena se incluyó *Galápago*, de Almacén de los Mundos, dirigido por Liuba González Cid. *Galápago* logró integrar rápidamente el repertorio de varios grupos de teatro para niños del país, entre ellos el Guiñol de Cienfuegos y el grupo Pequeño Príncipe, de Granma, y fue publicado en la Revista *tablas* en la década de los ochenta.

Del marco académico surge otra experiencia protagonizada por una directora con trayectoria reconocida que se lanza a la difícil empresa de combinar lo pedagógico y lo artístico en el teatro profesional. Maria Elena Ortega con su proyecto La Ventana experimenta a partir del abandono de las formas

de representación ya dominadas por ella en su trabajo con la Compañía Rita Montaner. Con sus estudiantes de Actuación del ISA y un grupo de profesionales se propone una línea de repertorio que se inclina generalmente por textos de reciente creación que abordan temas relacionados con el hombre moderno y su contexto. María Elena Ortega estrena con su proyecto La Ventana en 1990 *Timeball* de Joel Cano. Esta obra fue escrita por el dramaturgo como tesis de grado, aparece publicada en *Morir del texto* en 1995, de Rosa Ileana Boudet, y se inscribe entre lo más sobresaliente del teatro cubano.

Más recientemente podemos encontrar otros ejemplos de procesos de integración como es el caso del montaje de *El gallo electrónico*, escrito por el aun estudiante de la Facultad, Yerandy Fleites, quien actualmente es profesor del Seminario de Dramaturgia. El 16 de diciembre del año 2004 se estrenó la puesta en escena dirigida por el profesor Eduardo Eimil con un grupo de cuarto año de Actuación. Los diseños estuvieron a cargo de los estudiantes Ricardo Castillo y Humberto Rosales. En el año 2005, la puesta se alzó con los premios del Festival Elsinor a mejor puesta en escena, mejores diseños y mejor Actuación de conjunto. Muchos de los que vivieron aquella experiencia la han catalogado como el suceso teatral más importante de esos años en el Instituto. Otra vez profesores y estudiantes se unen en un empeño teatral que fructifica y se integra al proceso formativo.

Otras iniciativas que han visto la luz en las aulas del ISA aportan argumentos de la vinculación de los perfiles con la realidad del teatro. Un ejemplo significativo es la antología *Teatro cubano actual. Novísimos dramaturgos cubanos*, de la profesora Yohayna Hernández. El libro publicado en el año 2008 reúne 11 autores formados en el Seminario de Dramaturgia de la Facultad de Artes Escénicas del ISA, muchos de los cuales en el momento de la publicación eran estudiantes. Unido al fenómeno de los novísimos dramaturgos está el proyecto Tubo de Ensayo que incorporó a dramaturgos, teatrólogos, diseñadores y actores de la Facultad. Aunque el proyecto se desligó de los márgenes de la academia y sufrió diversas transformaciones, es innegable que nació de las necesidades de estudiantes-artistas y profesores-artistas dentro de la Facultad. A pesar de sus resultados cuestionados por algunos, Tubo de Ensayo y los novísimos hicieron vibrar los ladrillos de la vieja Facultad y sacaron de su letargo al movimiento teatral de esos años. Más significativo aún resulta que ese impulso haya venido del ISA, sus maestros y sus estudiantes.

Quizás el proceso más interesante desde el punto de vista de la integración fue el proyecto T.M.C. (Teatro Mediocre del Caribe,) en 2008 con dirección

general del maestro Armando Suarez del Villar, quien fuera decano de la Facultad de Artes Escénicas. De aquí nace el espectáculo *Vista Aérea* dirigido por el profesor de acrobacia Martín Sosa, sobre un texto del estudiante de Dramaturgia, Marien Fernández. La puesta integró a la profesora de danza Yalili Rosales Joa y a los estudiantes Dayron Villalón, de Actuación, Alejandro Camilo González, de danza, Jorge Ivan Martín, de música, Jorge Luis Del Valle, de Artes Plástica y Jorge Darromán de Diseño Escénico. El espectáculo con un fuerte acento musical se inscribió dentro de lo más llamativo del teatro hecho por jóvenes en ese momento, participó en la primera Muestra de Tubo de Ensayo, dedicada a los jóvenes directores que se realizó en Manzanillo, en 2009.

Otro ejemplo que vale la pena mencionar es el montaje de *La otra orilla* del autor Gao Xingjian dirigido por el profesor Alexis Díaz de Villegas y presentado en la sala Teatro Trianón en el año 2009. En el proceso de creación participaron estudiantes de Actuación de varios años, de Dramaturgia y Diseño y el profesor Carlos Maceda realizó el diseño de luces. El estreno develó las experiencias de Alexis Días de Villegas como actor de varios colectivos y las traspasó a sus alumnos durante el montaje.

Otra propuesta de vinculación artística-pedagógica es el estreno de *Ayer dejé de matarme gracias a ti*, Heiner Müller en 2010 por el profesor Mario Guerra y los estudiantes de quinto año de Actuación. El texto creado especialmente para los actores que se graduaron fue escrito por el entonces profesor Rogelio Orizondo quien siendo aún estudiante asistió y asesoró los procesos de creación de los ejercicios de año de esos actores. El espectáculo y el texto ganador del Premio Virgilio Piñera se insertaron en el panorama profesional. En el libro *Ayer dejé de matarme gracias a ti Heiner Müller* queda constancia del proceso de creación tanto del texto como de la puesta, ambos surgidos al amparo de la Universidad de las Artes, ISA en función del proceso formativo.

Hace unos años en la Facultad de Arte Teatral se fundó el proyecto La quinta rueda. Un grupo integrado por actores, dramaturgos, teatrólogos y diseñadores de varios años de la carrera. Bajo la dirección de Charles Rodríguez se estrenó en 2014 la puesta en escena *Emily* sobre un texto del estudiante de Dramaturgia Ricardo Sarmiento y la Actuación de Lissette de León. La puesta estuvo incluida en el Festival Elsinor de ese año y en la muestra del Laboratorio Internacional Traspasos Escénicos. Luego de varios montajes el grupo estuvo invitado a eventos y festivales.

Más recientemente los grupos Laboratorio Fractal y Medea Teatro, dirigidos por Raúl Bonachea y Pepe García, ambos egresados de la Facultad de Arte

Teatral, encontraron en el ISA un espacio para el desarrollo y la sostenibilidad de sus proyectos que hoy forman parte del panorama profesional.

Este recorrido por algunas de las experiencias de integración, creación y experimentación que han marcado pautas en la historia de la Facultad es importante para sostener la idea de la necesidad de un espacio dentro del currículo, que permita a los estudiantes crear y crecer como artistas.

Festival Elsinor

No puede faltar en este breve recuento histórico la importancia del Festival Elsinor para la creación teatral en el Campo artístico-pedagógico. El evento nacido en la Facultad de Artes Escénicas del Instituto Superior de Arte, tiene una tradición desde 1986. Se trata de una fiesta teatral organizada por los estudiantes y pensada desde sus inicios para el diálogo entre lo pedagógico y lo artístico. El Festival Elsinor ha sido siempre un espacio de búsquedas y aprendizaje, de allí salieron jóvenes directores que poco a poco se fueron insertando en la vida teatral al frente de proyectos nacidos a finales de los ochentas.

Los que recuerdan los Festivales del 2005 en adelante podemos constatar la efervescencia creativa de los estudiantes de Actuación, Teatrológia, Dramaturgia, Diseño y los diferentes perfiles de danza, con quienes compartían el castillo de Elsinor. Durante los días de Festival se hacían lecturas dramatizadas, espectáculos teatrales, danzarios y pasarelas de diseños. Se otorgaban premios a las mejores obras en todas las especialidades y el jurado estaba conformado por profesores y artistas teatrales destacados. En el Boletín Puck, diseñado por los estudiantes de Diseño, salían las reseñas de las actividades diarias y teatrólogos y dramaturgos se entrenaban como críticos y editores.

La actividad creativa de todo el curso se podía mostrar en el Festival, sin embargo, era frecuente que en muy poco tiempo se montaran obras para ser presentadas, lo que mutilaba los procesos. Es por eso que el Festival Elsinor debe contemplarse con el espacio para la visibilidad y el reconocimiento de lo mejor de la Facultad. No como un espacio para la creación, sino para la competencia y la muestra de esos procesos llevados a cabo durante el año.

Actualmente el Festival Elsinor se incluye dentro del Festival de Las Artes y se inserta en el circuito profesional. Las salas teatrales prestan sus escenarios y participan grupos profesionales de diferentes provincias. Durante los últimos años lo más significativo de Elsinor han sido los montajes de los grupos

foráneos, pertenecientes a egresados de la Facultad o a otros artistas con sus grupos. Las producciones de los estudiantes carecen, en la mayoría de los casos, de rigor y es evidente la falta de contacto con la artesanía y teatral, ya que en los montajes no se explotan los recursos técnicos como las luces, el espacio y otros elementos de la puesta en escena.

Aunque el Festival ha ganado en presencia nacional, promoción y divulgación, también ha perdido esa identidad y ese espíritu con que surgió dentro del castillo de Elsinor. Lo que antes era iniciativa de los estudiantes hoy se ha institucionalizado. El antiguo Boletín Puck, con salida diaria en un formato pequeño y con recursos mínimos, pero tan importante para complementar el evento desde la mirada íntima y acuciosa de los estudiantes de teatro ya no existe. Ahora el ISA tiene un tabloide general en el que se promociona el Festival de las Artes y sus propuestas por facultades.

Los estudiantes presentan en calidad de puestas en escena sus exploraciones teatrales. El festival, aun con sus nuevas coordenadas, sigue siendo un lugar para la experimentación como parte del proceso de formación, en el que la teoría y la técnica ancestrales se pueden vincular con caminos de transgresión y ruptura. Sin embargo, la mayoría de los procesos de creación en la actualidad no reciben la tutoría de los profesores. Es cierto que cuentan para esta ocasión con un amparo institucional que les provee de espacios y materiales mínimos para sus creaciones.

La dificultad actual está en que los procesos de los estudiantes son apresurados y se asume el resultado como lo fundamental, restándole importancia al proceso de creación e investigación. Sin el asesoramiento de los profesores y sin los conocimientos básicos sobre la escena se asumen posturas equivocadas y procedimientos estériles que luego, en el peor de los casos se presentan en los teatros como propuestas terminadas bajo el amparo de la academia.

Una propuesta posible para la Integración

El edificio de la vieja Facultad de Artes Escénicas hoy se encuentra abandonado y crece en sus aulas la maleza. Hoy la integración no solo está ausente del proceso formativo que se verifica en las aulas. También están separadas las especialidades en términos de espacios físicos. Los actores reciben sus clases teóricas y prácticas en el edificio de la residencia, alejados del resto de los estudiantes. Hace 15 años los teatrólogos y los dramaturgos husmeábamos en las clases de Actuación y compartíamos con los diseñadores en sus talleres.

Rescatar el espacio físico de nuestra Facultad es una alternativa posible, pero requiere de recursos, esfuerzos y dinámicas que no les corresponden a los profesores, sino a las instituciones pertinentes. Sin embargo, hay algo que, desde los propios predios de la academia se puede hacer para lograr la integración.

El principio de integración tan necesario para el teatro, se pudiera lograr con la unificación en una asignatura de los cuatro perfiles a modo de Laboratorio Teatral. Los estudiantes de Diseño, Actuación, Teatrología y Dramaturgia, comparten algunas asignaturas generales como la literatura, el inglés y otras de carácter teórico como la historia del teatro. Sin embargo, no existe en los programas de estudio un espacio para el aprendizaje teatral de forma práctica y creativa que los vincule a todos.

El objetivo del Laboratorio sería crear una propuesta artística, en la que los participantes realicen las funciones propias de sus especialidades, aprendidas durante la carrera. El resultado final será la presentación de la obra, performance o intervención, en un espacio teatral fuera de los marcos de la academia.

No se pretende reproducir la estructura de un grupo profesional en las aulas del ISA, sino replantearse la estrategia de formación y enfocarla hacia las necesidades reales del campo artístico, donde se insertarán los futuros egresados. La existencia de un Laboratorio Teatral incluido en el programa de estudio, como espacio de cruces, diálogo, investigación y creación conjunta entre los estudiantes de las diferentes especialidades pudiera ser primordial en el cumplimiento de la función específica o el objeto de la Facultad de Arte Teatral como agente específico de Campo artístico-pedagógico: la de formar artistas profesionales.

El objeto de estudio del Laboratorio Teatral es el teatro en la más amplia dimensión del término. A esta asignatura tributarían todas las disciplinas que fundamentan la práctica artística de las especialidades: Historia del Teatro (universal, latinoamericano y cubano), Metodología de la investigación y el análisis teatral, Teoría del Teatro y el resto de las disciplinas complementarias.

El Laboratorio Teatral se basaría en la aplicación de cinco principios: integración, creación, experimentación, carácter tutorial y reconocimiento. Dicha asignatura estaría integrada a las disciplinas Diseño Escénico, Seminario de Crítica Teatral, Seminario de Dramaturgia y Actuación, por lo que podemos decir que la base para su desarrollo sería la integración, ya que los estudiantes de todos los perfiles compartirían el mismo proceso.

La creación es el principio fundamental del Laboratorio, pues se trata de llevar a la práctica teatral lo aprendido en el resto de las asignaturas. Uno de los objetivos de este espacio de libertad para la creación y la experimentación, sería acercar al estudiante al trabajo investigativo no solo desde el análisis textual, sino desde todas las aristas de la puesta en escena (textos, materiales, musicalidad, visualidad, técnicas de actuación, metodologías de trabajo en colectivo; etc.).

El perfil creativo de la asignatura y el logro de los objetivos dependerían en gran medida del carácter tutorial. Profesores y estudiantes compartirán un proceso de creación de puesta en escena, que culminará con presentaciones en las salas teatrales de la ciudad. Se propone que profesores de los cuatro perfiles acompañen el laboratorio sistemáticamente y que, sin restarle protagonismo y autonomía al estudiante, intervengan también como creadores, consultores o guías.

Los dramaturgos escribirán textos y también, junto a los teatrólogos, podrán asumir los roles de asesores teatrales, dramaturgistas, gestores, promotores de la obra. Los actores interpretarán y los diseñadores tendrán a su cargo la visualidad del espectáculo. Aunque cada estudiante tiene una especialización, las funciones podrán ser optativas.

Los estudiantes de los cuatro perfiles, según sus inclinaciones, pueden asumir la dirección teatral, o la asistencia de dirección en el caso de que el profesor dirija la propuesta. En el perfil del profesional se utiliza el término co-creadores para referirse a los graduados, y la asignatura Laboratorio Teatral asume este concepto como parámetro rector.

Partiendo de la propuesta del Laboratorio Teatral, el Festival Elsinor pudiera ser un espacio para el reconocimiento y el diálogo. Entonces habría que rescatar el Boletín Puck, volver a pensar en el Elsinor como el Festival de la Facultad y recuperar esos bríos que quedaron en las ruinas del viejo castillo.

La inclusión de una asignatura como el Laboratorio Teatral en el plan de estudio, contribuirá en gran medida a la formación de mejores profesionales del teatro y a la legitimación del Campo artístico-pedagógico.

La academia tiene la responsabilidad de replantearse su estrategia y que es posible hacerlo desde la práctica artístico-pedagógica, pues el teatro no solo se piensa, también se construye con las manos, con el ensayo de cada día, con la visita a los públicos más recónditos, con el presente y con la memoria. La propuesta de esta tesis ayudará a revivir el sueño de Elsinor, nuestro castillo de ladrillos rojos, desde el 2008 abandonado y destruido.

El Laboratorio Teatral más que una solución o respuesta, será un sitio para hacerse preguntas, para inventar nuevos caminos y transitarlos con el paso firme de quien confía en su creatividad y su imaginación. Un espacio para aprender y enseñar a pensar en un teatro y una academia mejores.

Las fotos son cortesía del Grupo teatral *Medea Teatro*, dirigido por José Antonio García.



Foto 1: Partagás.



Foto 2: Blanco.



Foto 3: Amante.

Bibliografía

CARRÍO, RAQUEL (1985): "De La emboscada a Electra: una clave metafórica". En tablas no. 2, Ciudad de La Habana.

_____. (1988): Dramaturgiacubana contemporánea. Estudios críticos. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.

CORREA, ARMANDO (1992): "El teatro cubano de los 80: Creación versus oficialidad." En: Latin American Theatre, Review no. 2 sping, Estados Unidos.

_____. (1985): "Nueva promoción de teatristas". En: tablas no. 4, Ciudad de La Habana.

FERNÁNDEZ MAYO, GRACIELA (2011): "Terpsícore y Euterpe: un correlato poético-pedagógico para la creación artística". En: revista Cúpulas, año 2, Nueva Época.

_____.: "Imaginario y acción: poética pedagógica de la enseñanza artística cubana", (versión digital).

GARCÍA ABREU, EBERTO (1986): "Lila: los jóvenes no están solos." En: tablas no. 3, Ciudad de La Habana.

LEAL, RINE (1983): "Temporada teatral 1982 ¿Retrosceso?". En: tablas no. 2, Ciudad de La Habana.

_____. (1985): "Galileo: Teatro o taetro". En: Revolución y Cultura no. 6, Ciudad de La Habana.

_____. (1986): "1985 ¿Síntomas de una recuperación?". En: tablas no. 2, Ciudad de La Habana.

POGOLOTTI, GRAZIELLA (2002): "El teatro cubano en vísperas de una nueva década." En: tablas no. extraordinario, Ciudad de La Habana.

REVUELTA, VICENTE (1987): "El rostro de los 80". En: tablas no.1, Ciudad de La Habana.



MÚSICA

TALLER DE DESARROLLO DE LA CAPACIDAD EXPRESIVA PARA ESTUDIANTES DE MÚSICA. PERSPECTIVAS Y ESTRATEGIAS

MS.c LUNA CATALINA TINOCO ALARCÓN

Licenciada en Música en la Universidad de las Artes, ISA.
Intérprete y profesora colombiana

Introducción:

Después de asistir a un concierto, entre varios criterios, solemos juzgar la calidad del intérprete por su desempeño en la escena, no siempre en cuanto a la complejidad técnica musical, sino a la capacidad del intérprete para “sentir la música”, “encantar al público”, “actuar” o “comunicar”, entrando en un tema que se caracteriza por ser indefinido o de difícil precisión y que, gracias a esta percepción que tenemos del mismo, en lo que respecta a la formación de un artista, suele ser una de esas cosas que creemos que “no se pueden enseñar”, a pesar de tener la certeza de que de alguna manera se aprenden.

La naturaleza sensible de los componentes que proporcionan la comunicación efectiva con el público, como pueden ser la manifestación de la emoción estética o del sentimiento, y que conforman *la expresividad*, pudieran ser conceptos controvertidos pero inevitables, pues forman parte innegable de la personalidad artística, del talento como capacidad creativa y de la poética interpretativa, a lo que se une la maestría como medio (Peramo, 1992) (Peramo, 2018).

Por tanto, en el caso del proceso formativo, descargar la responsabilidad en el estudiante (sobre haber adquirido o no una capacidad expresiva), equivale a atribuir las dificultades para el desempeño en escena a sus condiciones inherentes como sujeto y no desde la caracterización de los rasgos del fenómeno en sí, del lenguaje u objeto de estudio, y las implicaciones que estos tienen en un proceso de aprendizaje, es decir, *“trata de llenar entonces un vacío conceptual respecto del aprendizaje. En definitiva, como dice Kingsbury*

(1988), *la noción de "talento como don" sirve para explicar lo inexplicable*" (López, Shifres, & Vargas, 2005).

Comprender este "fenómeno" es una de las inquietudes como artista y profesora que me ha llevado a asumir el desafío de propiciar el aprendizaje de habilidades que, como la expresiva, son complejas y controversiales pero que considero deben y pueden ser abordadas desde el diseño de actividades concretas partiendo de las particularidades del objeto de aprendizaje:

Al considerar el carácter sensible y subjetivo implícito en la capacidad expresiva del intérprete, sería absurdo afirmar o definir estrictamente qué contenidos deben impartirse para "aprender a expresar" con la misma precisión con que se han definido los contenidos de asignaturas como la historia de la música o la teoría musical, pero lejos de pretender crear en el estudiante un catálogo o un sistema de sentimientos y sensaciones aplicables para determinados momentos o caracteres musicales, nuestro interés formativo debe y puede apuntar a enriquecer la forma en que el estudiante hace posible que las cualidades sensibles se presenten.

Desde las perspectivas y estrategias que expondré a continuación, ilustro la experiencia investigativa y práctica que dio como resultado el "*Taller de desarrollo de la capacidad expresiva para estudiantes de música*" cuya finalidad fue despertar en el estudiante-instrumentista una relación profunda, activa, creativa y consciente con la interpretación en escena, basada en el reconocimiento de sí mismo como cuerpo expresivo capaz de generar una movilización subjetiva.

Perspectivas base para el desarrollo de la capacidad expresiva como conocimiento sensible

En primer lugar, es indispensable distinguir que en la interpretación musical en escena existe un conjunto de acciones que el intérprete usa para modelar las cualidades perceptibles de los elementos que constituyen la obra y así construir la *expresión*⁶² y un conjunto de acciones que garantizan la calidad o intensidad con que dicha modelación se presenta como realidades sensoriales con carga metafórica que vienen a determinar *la expresividad*.

62 Aunque el modelo GERMS las define para la interpretación en escena, Sebastiani y Malbrán agrupan estas habilidades como deinterpretación (saber "frasear e integrar las líneas de pensamiento musical de manera consistente (...) obtener diferentes rangos de niveles y tipos de sonoridades. Buen uso de los recursos dinámicos y agógicos. (...)") (Sebastiani & Malbrán, 2007) entre otros elementos de creatividad, intuición y originalidad que pueden darse tanto en el estudio como en la escena.

La expresividad, a pesar de que se encuentra dentro de la expresión y se vale del manejo de los medios expresivos, depende de la capacidad del intérprete de concretar las imágenes metafóricas en sensaciones, emociones y sentimientos, y también de la actitud o comportamiento del intérprete en la escena, de manera tal que la música que interpreta sea el punto de partida para la creación de un espacio metafórico en el cual pretende sumir al público.

Es decir que la metáfora artística, contenida en la obra como idea o imagen musical representada en los elementos que constituyen la obra y en la lectura que hace el intérprete de los mismos, no sólo adquiere presencia sensible o real en el accionar del intérprete, sino que la metáfora artística se presenta o se hace perceptible cuando el intérprete es capaz de sentir la intención o emocionalidad producida por la misma, y su propio sentir le hace posible comunicarla al auditorio en forma de sentimientos, sensaciones y emociones⁶³.

La experiencia estética concreta concurre *"como una oscilación (y a veces una interferencia) entre los efectos de la presencia (de lo tangible) significativa y los efectos emocionales del significado"* (Gumbrecht, 2004); en este sentido, y siguiendo a Gumbrecht, dado el carácter presencial y temporal de la interpretación en escena, esta se distancia de la hermenéutica para dar relevancia a los fenómenos y condiciones que contribuyen a la producción de significado sin ser significado en sí mismas, es decir, al impacto que la presencia (en este caso del intérprete dentro de la interpretación en escena) tiene en nuestros cuerpos y sentidos (Gumbrecht, 2004).

Partiendo de estas consideraciones, la naturaleza del medio que se trabaja para el desarrollo de la expresividad en el estudiante es definitoria en el alcance de este propósito y el cumplimiento efectivo de sus objetivos: una clase donde prime exclusivamente el diálogo o la escritura, rara vez puede llegar a crear una actitud como la escucha musical, pues entablar debates sobre cómo escuchar la música supone escuchar, comprender y debatir argumentos, y no precisamente la experiencia sensible de la escucha de sonidos; es en la exploración sensible, en la experiencia real, donde se

63 La psicología de la música define este proceso como contagio emocional y es uno de los seis mecanismos estudiados por los cuales la música puede inducir emociones, aunque no observa la intermediación del intérprete, define el mecanismo como "un "proceso por el cual una emoción es inducida por una pieza musical porque quien la escucha percibe la expresión emocional de la música e imita esta expresión internamente" (Juslin P. N., 2003).

encuentra el aprendizaje, y el contacto con el objeto de estudio lo convierte a la vez en medio de adquisición de conocimiento⁶⁴.

Es así como la presencia del intérprete, y por tanto su corporeidad (Arévalo, 2017) forman parte de un conocimiento sensible que el profesor puede propiciar, partiendo de no considerarlo como un conocimiento arbitrario y azaroso, sino como un conocimiento que se construye y se dirige de manera consciente a la producción artística, al decir de Lezama Lima, a través de una *sistematización de la experiencia* mediante el cuerpo que, al ser el medio por el cual se perciben y ejecutan las sensaciones, es la herramienta para comprender y guiar las intuiciones sensibles (Fino, 2014).

Metodología necesaria, temáticas y operatoria propuesta

Partiendo de las consideraciones anteriores, mi propuesta formativa para el desarrollo de la capacidad expresiva pretende trabajar sobre el movimiento-sonido con verismo intencional, una auto-percepción sensible para imaginar e inducir sensaciones, una comunicación clara para mantener el grupo conectado y una percepción del espacio para su apropiación y dominio.

El conocimiento o saber al que apunto en el desarrollo de la capacidad expresiva no está determinado por la concreción de conceptos sino por los procesos y actividades realizados para alcanzar dicho saber, es decir, se concentra en los procesos sensibles y presenciales que se emprenden a través de acciones específicas, y por eso escogí **el taller** como sistema de enseñanza-aprendizaje para elaborar mi propuesta, ya que nos ofrece una estructura metodológica lo suficientemente abierta como para permitir el entrenamiento o praxis de capacidades tan intuitivas como la expresiva y, al mismo tiempo, lo suficientemente cerrada como para constituir una sistematización guiada, coherente y definida aplicable en el proceso formativo en arte.

Al hablar de desarrollo de la capacidad expresiva, considero necesario propiciar una ganancia de conciencia sobre el cuerpo como apertura de lo sensible, una noción de cuerpo similar a la concepción articuladora del entrenamiento teatral o danzario, pero adaptado a las características del

64 Esto se vincula con el conocimiento enactivo, pues "Para el enactivismo todo acto cognitivo, cualquiera sea su nivel de abstracción y sofisticación, pasa siempre por el cuerpo vivido y su relación con el mundo. La experiencia corporal pre-reflexiva (en sentido del cuerpo como vivido, susceptible de afectividad y como poseedor de capacidades y límites) es, de esta manera, constitutiva de la cognición en su totalidad, incluidas la experiencia perceptiva, el accionar, el pensar y las habilidades que subyacen a las interacciones sociales." (Paolo, 2016).

músico, donde la imagen o la idea y los procesos que consideramos mentales son igualmente corporales, un cuerpo que al accionar en la escena establece una retroalimentación con el entorno donde se encuentran también varios factores o instancias externas al cuerpo: el espacio físico y la relación con otros sujetos-cuerpos.

Como herramienta para el desarrollo de capacidades expresivas, me propuse la secuenciación y adaptación de ejercicios de exploración dentro de la metodología de un taller, concebidos como terrenos de experimentación del cuerpo con determinadas indicaciones o limitaciones que permitan concentrar la atención del estudiante en acciones que no persiguen un resultado inmediato sino que constituyen interacciones prolongadas de acción y percepción con el cuerpo y pueden desarrollarse de manera individual y/o colectiva.

En estos ejercicios se parte de eliminar temporalmente las acciones musicales y el instrumento para no pensar en la nota, la calidad del sonido, la frase musical y otras consideraciones, y en cambio concentrar la atención en todo lo que sucede gracias al cuerpo, por ejemplo, antes de empezar a tocar: en vez de tocar o dar inicio varias veces a un fragmento musical, el ejercicio puede centrarse únicamente en la acción misma de reaccionar, de romper la quietud, cambiando una y otra vez de una posición a otra del cuerpo, primero a la señal del docente, después a la señal de otro compañero elegido, luego a la reacción de cualquiera que decida reaccionar, para después efectuar el mismo ejercicio donde la reacción consiste en producir sonido con la voz y después con el instrumento.

Otro ejemplo de ejercicio posible, consiste en la extensión física del cuerpo por el espacio, pues si se quiere dominar la escena, hay que transitarla, moverse ampliamente para incorporar esa sensación de amplitud en movimientos que podrán ser sustituidos por otros, cada vez más pequeños, hasta llegar a la quietud, en un proceso que en el Odin Teatret denominan como reducción (Varley, 2007), reduciendo así el gesto corporal pero ampliando la sensación que el mismo contiene y la percepción de la distancia.

Una exploración corpórea para el desarrollo de la expresividad invita a sus propias formas de sistematización particular, por lo que la estructura temática para el desarrollo de la capacidad expresiva que propongo es homogénea y versátil, en tanto que los temas no son excluyentes entre sí, generalmente comparten puntos en común, y los ejercicios en apariencia sencillos requieren de tiempo y variaciones.

En el taller mencionado, definí estas temáticas en las siguientes categorías y subcategorías cuyo abordaje no es necesariamente lineal ni está parcelado:

1. Concientización de la presencia.
 - 1.1. Percepción del cuerpo propio
 - 1.2. Percepción del cuerpo colectivo.
 - 1.3. Percepción del espacio como extensión del cuerpo.
2. Concientización y experimentación de la acción y sus partes.
 - 2.1. Exploración de la necesidad y transformación de la espera en espera activa.
 - 2.2. Entrenamiento de la decisión, la reacción y la claridad de la intención.
 - 2.3. Entrenamiento de la permanencia, la concentración y la resistencia expresiva.
3. Integración de la percepción-proyección en presencia escénica.
 - 3.1. Exploración y creación de estados internos y entrenamiento de la imaginación.
 - 3.2. Reducción de acciones como ampliación expresiva.
 - 3.3. Creación de espacio metafórico en acción colectiva.

La secuenciación o progresión de dichas temáticas a grande escala en el taller es cronológica en tanto que sigue el orden de las partes de una *anatomía de la acción*, yendo de la necesidad a la decisión y a la permanencia, y siguiendo los distintos niveles de relación del intérprete, es decir, dando mayor dedicación al trabajo del cuerpo individual en las primeras sesiones, e ir progresivamente dando mayor peso al trabajo del cuerpo grupal y, por último, al trabajo del cuerpo en el espacio. También la estructura establece dos progresiones, donde una consiste en el proceso de reducción de las acciones más dinámicas o visibles sin el instrumento a las más estáticas y contenidas con el instrumento, y la otra consiste en el paso de las acciones cortas y cercanas a las acciones más extensas y grupales.

Pero dado que estos niveles de relación también son interdependientes, se abordan todos en cada sesión con énfasis variables y, en algunos casos, en cada ejercicio se aborda esta secuenciación a menor escala aplicando el mismo ejercicio en los diferentes niveles. Por ejemplo, un ejercicio de auto-percepción que implica el trabajo con el tacto y la escucha, donde los estudiantes mantienen los ojos cerrados y se ven obligados a una

concentración perceptiva en otros sentidos realizando una percepción diferente de la presencia, se puede realizar en parejas y grupos para desarrollar la sensibilidad en la percepción y comunicación con los demás.

Cada ejercicio en su descripción cuenta además con una serie de recomendaciones que permiten al docente distinguir hacia dónde pilotar su guía verbal, y cada sesión cuenta con unos **Apuntes reflexivos** que hacen las veces de una presentación de la sesión que busca sobre todo generar preguntas alrededor de las cuales se reflexionen durante la sesión.

Dado que el proceso de exploración perceptiva es una experiencia compleja y subjetiva donde intervienen varios elementos, **la guía verbal** es una herramienta metodológica que incorporo al taller, a cargo del docente, que cumple la función de mantener la concentración del estudiante en el ejercicio y de facilitar la conversión de la práctica en praxis ayudando a regular la atención del estudiante en las sensaciones que ocurren durante las experiencias para que este las incorpore y las dirija conscientemente.

La guía verbal consiste en que el docente acompaña el proceso de cada ejercicio dándole voz a la exploración interior a la manera de una persona que dirige una meditación, de quien habla con el espejo o de voz de la conciencia, hablando en primera persona singular o plural, haciéndose varias preguntas sin dar necesariamente una respuesta, con el fin de resaltar las intenciones del ejercicio y mantener la concentración del estudiante. Por ejemplo: Si el ejercicio es de percepción del cuerpo individual, el docente pregunta “¿cómo me siento, dónde está el peso de mi cuerpo, hacia dónde quiero caminar?”, y si es de cuerpo colectivo donde hay interacción, pregunta “¿dónde está mi compañero, dónde está el peso de su cuerpo, cómo puedo guiarlo?”⁶⁵.

Por otra parte, para dirigir o guiar este proceso dentro del proceso formativo y lograr que el trabajo sea activo, creativo, puntual y sistemático, considero necesaria la interacción, el aporte e intercambio de experiencias, discusiones, consensos y demás actitudes creativas que ayudan a generar puntos de vista y soluciones nuevas (Reina, Ortiz, & Unger, 2003) y por tanto se requiere de la intervención del docente y el trabajo colectivo, usando una metodología eminentemente práctica y participativa y la reflexión en la acción y posterior a la acción (Schön, 1987) que confirma que el carácter experimental y flexible del taller no se funda en la práctica casual o sistemática del medio, sino en la *praxis*.

65 Podemos apreciar la visión de este proceso en la eutonía, al decir de Rovella: “Durante las clases las palabras de las consignas y de los propios registros impregnan el cuerpo, se expanden, lo iluminan, aprendiéndolo y aprehendiéndolo en el lenguaje. Este cuerpo que siente es traducido, interpretado por y desde el lenguaje con distinciones a modo de una disección gramatical” (Rovella, 2012).

Si bien la acción genera por sí misma un conocimiento, una vez que ya no es automática o rutinaria, este conocimiento nuevo debe generar una reflexión, explicada por Schön como “una conversación reflexiva con la situación problemática concreta (...) provocado por una situación inesperada o no prevista que conduce ágilmente a buscar nuevas estrategias de acción o la reestructuración de las ya utilizadas.” (Roget, 2011)

Por tanto, el taller incorpora la reflexión posterior a la acción, que se presenta en forma de un espacio para el diálogo, inherente a la estructura de todo taller, que se realiza en función de los propósitos del mismo mediante una estrategia que llamo Reflexión post-práctica y que es la que cumple la función de asentar, recoger y evaluar las experiencias y apreciaciones de los estudiantes, pues es la manera más cercana a llegar a una conceptualización de lo aprendido, teniendo en cuenta el carácter subjetivo de las temáticas que se abordan, y que planteo como una sección de cierre de cada sesión del taller que incluye ejercicios de Relajación, una sección de Diálogo y una última de Estiramiento.

Volviendo a la estructura general del taller, la progresión de dificultad está plasmada en que durante el avance del taller se va reduciendo paulatinamente la intervención del docente, alargando los tiempos de cada ejercicio, haciendo uso de ejercicios simultáneos y/o concatenados, y el uso de espacios externos al espacio del taller para explorar la concentración en ambientes desconcertantes. También se incorpora la práctica de dividir al grupo de estudiantes para que puedan observarse los unos a los otros, entrar y salir de los ejercicios, con la finalidad de practicar la entrada y salida del estado o espacio escénico y acercarse a la realidad de la interpretación musical en escena.

Es importante finalmente reflexionar que, al analizar los talleres de Murray Schafer o los de Mónica Cosachov, podemos apreciar que existe un guion planificado y muy claro de actividades, aunque el resultado de las mismas se pretende diverso, un resultado ante el cual no se confirma precisamente una expectativa, sino que se generan nuevas expectativas, por lo que como formadores debemos abrirnos a la idea de que la repetición de un tema o ejercicio no constituye un estancamiento sino que puede ser evidencia de la profundización que los estudiantes emprenden revisitando e ideando sus propias maneras de actuar.

Conclusiones:

Considero que es importante especificar respecto al taller que éste, al basarse en la importancia de la experimentación en el desarrollo de la expresividad como cualidad subjetiva, no pretende resolver una problemática mediante una sola intervención esporádica o aislada en el proceso formativo sino que aspira a perfeccionarse para ser aplicado con mayor regularidad y profundidad y así propiciar cambios más sólidos dentro del proceso de formación del estudiante de música.

La efectividad de los ejercicios recopilados en el taller es realmente apreciable al presenciar la interpretación en escena de los participantes, que es el hecho para el cual está diseñado el taller, es decir que ya que se trata de mejorar cualitativamente la manera en que los participantes hacen contacto con sus sensaciones para hacerlas perceptibles en la escena y ello puede o no tener cambios muy visibles en una fotografía o difíciles de relatar por escrito, sí tiene cambios en cómo se perciben a si mismos y cómo son percibidos por el público.

En las aplicaciones del taller, que de momento han sido como parte de otros talleres y en colaboración con otros docentes, observé no sólo su contribución al mejor desempeño de grupos de intérpretes en las presentaciones finales o muestras de los talleres, sino durante los talleres mismos, pues la metodología aplicada y el carácter inusual de los ejercicios de manera general despertaban la concentración, la energía y el interés de los estudiantes, los ponían en mejor disposición para actividades externas al taller, mismo si estas implicaban montar obras, aprender técnicas compositivas o tocar en grupo.

Aunque el taller originalmente está destinado a estudiantes universitarios, se aplicaron algunos ejercicios con estudiantes de entre 9 y 15 años, en otras dinámicas y tiempos de duración pero igualmente factibles, lo cual denota la posibilidad de adaptar el taller a la medida de quienes los ejecutan y contribuir tal vez en otras etapas de formación anteriores ya que, por la naturaleza de su actividad, los estudiantes deben enfrentarse a públicos y tribunales desde pequeños para evaluar y hacer seguimiento de su proceso formativo.

Aspiro con este tipo de trabajo a contribuir además al reconocimiento del quehacer del intérprete no como un ente del mecanismo de montaje del código común de la partitura sino desde la consideración de que su relación con la música y con los otros músicos es una relación también sensible, personal y disfrutable y como tal, se convierte en una experiencia valiosa, única e irremplazable donde realmente el músico se convierte en artista.

Bibliografía

FINO, C. O. (2014). José Lezama Lima: Estética e historiografía del arte en su obra crítica. La Habana: Fondo Editorial Casa de las Américas.

GUMBRECHT, H. U. (2004). Production of presence. What meaning cannot convey. Stanford, California: Standfor University Press.

LÓPEZ, I., SHIFRES, F., & VARGAS, G. (2005). La enseñanza del Lenguaje musical y las concepciones acerca de la música. Actas de las I Jornadas de Educación Auditiva (pp. 239-248). La Plata: CEA-FBA-UNLP.

PAOLO, E. D. (2016). Diccionario Interdisciplinar Austral. Retrieved 07 13, 2020, from dia.austral.edu.ar: http://dia.austral.edu.ar/Enactivismo#C.C3.B3mo_Citar

PERAMO, H. (1992). El sujeto creador y el perceptor artístico. In H. Peramo, & R. R. García, Temas de estética (p. 68). La Habana: Pueblo y Educación.

_____. (2018). El tercer sujeto. Clave Año 20(1), 44-52.

REINA, C. C., ORTIZ, G. A., & UNGER, B. (2003). Hacer talleres. Una guía práctica para capacitadores. Cali, Colombia: WWF- InWent (DSE- IFOK).

ROGET, Á. D. (2011). El profesional reflexivo. Descripción de las tres fases del pensamiento práctico. Retrieved 05 20, 2020, from Plataforma Internacional Práctica Reflexiva: <https://scholar.google.es/citations?user=h5qLBVQAAAAJ&hl=es>

ROVELLA, A. (2012, agosto). El espacio interno personal reencontrado desde la Eutonía. De la clase a la vida cotidiana. Actas del I Encuentro Latinoamericano de Investigadores sobre Cuerpos y Corporalidades en las Culturas.

SCHÖN, D. A. (1987). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona: Paidós.

VARLEY, J. (2007). Piedras de agua. La Habana: Ediciones Alarcos.

MODOS DE ACTUACIÓN DOCENTE & EXPECTATIVAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES INSTRUMENTISTAS DE NIVEL ELEMENTAL

MS.C TERESITA DE JESÚS MENÉNDEZ HERNÁNDEZ

Profesora de Piano, Escuela Elemental de Música Manuel Saumell,
La Habana

Introducción:

El proceso formativo de la enseñanza de la Música requiere, por su naturaleza, de un permanente perfeccionamiento, de la vinculación de lo más actualizado tanto en el plano artístico como en el pedagógico. Tal premisa, supone la comprensión por parte de las instituciones y de sus docentes de la existencia e importancia de un campo artístico-pedagógico, en función de lograr una formación con calidad.

No obstante, mantener la calidad de esta enseñanza especializada ha devenido en un verdadero reto por requerir de cuantiosos recursos, tanto humanos, como materiales. La formación del profesorado, su permanente superación, la sostenibilidad y calidad de los claustros, la organización escolar de las instituciones, las relaciones Escuela-Familia, son algunos de los problemas que han prevalecido en mi tránsito por más de 40 años en la enseñanza profesional de la música, en sus diferentes niveles.

En esta investigación, se partió del complejo dilema que representa la transmisión del conocimiento, en los inicios del proceso de enseñanza y el aprendizaje de la música.

Es aquí donde emerge, de manera ineludible, el rol que desempeñan los docentes, para transferir estos conocimientos a sus estudiantes, con las particularidades que demanda el nivel elemental. Los primeros pasos que los estudiantes de nivel de escolaridad primaria deben enfrentar, con edades caracterizadas por una vocación aún inmadura y que en muchos casos deben

aceptar un instrumento desconocido por ellos, e incluso por sus padres, para ingresar en la “tan anhelada escuela de música”, de alta demanda.

Tradicionalmente, el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la música se ha centrado en el contenido y no en el alumno, es decir, en el producto y no en el proceso cognitivo e interno necesario para que los alumnos aprendan a aprender, por medio del desarrollo de capacidades, métodos, conocimientos, y actitudes conducentes al pensamiento (Matos, 2006, p.66)

Las experiencias vividas han permitido considerar como muy preocupante la carencia de profesionales idóneos, que sientan el compromiso con la actividad formadora, que se centren en el estudiante como ser humano y no en los contenidos, que involucren como condicionante la información necesaria en cuanto a su procedencia social, entorno familiar, gustos y preferencias culturales, fundamentalmente las musicales. En estas últimas, se deben articular las expectativas del estudiante con experiencias musicales sobre la base de un aprendizaje significativo, para lograr la calidad de las interpretaciones y de las reflexiones acerca de la música en general.

De lo anterior, surge la siguiente interrogante, como problema de investigación:

¿Qué factores se manifiestan en la relación profesor de instrumento y estudiante adolescente, en la etapa final de formación, en las especialidades instrumentales del nivel elemental?

Se determinó, como objeto de estudio, la relación profesor-estudiante de las especialidades instrumentales en el proceso de formación en el nivel elemental de Música, y como campo de estudio la enseñanza y aprendizaje de las especialidades instrumentales en estudiantes adolescentes en la etapa final de culminación del mencionado nivel de música en la Escuela Manuel Saumell⁶⁶.

Como puede observarse, fue necesario concentrarse en los estudiantes adolescentes que cursaban simultáneamente sus estudios de Secundaria Básica, por considerar de vital importancia sus experiencias, de mayor antigüedad, su nivel de madurez en las respuestas, en función de sus intereses, motivaciones y preferencias culturales.

66 La Escuela de Música Manuel Saumell es uno de los cuatro centros especializados en nivel elemental en la ciudad de La Habana y donde labora una de las autoras de este trabajo. En ésta se imparten especialidades concentradas en: carreras largas, a partir de 8 años (piano, violín y cello) y carreras cortas, a partir de 10 años, (instrumentos de viento madera, viento metal, guitarra, percusión, contrabajo, viola).

Fue trazado como objetivo general en esta investigación: Determinar los factores que se manifiestan en la relación profesor –estudiante, a través de los modos de actuación profesional de los docentes y de las expectativas de aprendizaje de los estudiantes adolescentes, durante la etapa final de formación en las especialidades instrumentales en la Escuela Elemental Manuel Saumell.

Es un estudio de carácter exploratorio-descriptivo, que siguió el método fenomenológico, al proponerse entrar en la cotidianidad de los sujetos, en sus experiencias no conceptualizadas o categorizadas. Su diseño es no experimental de evolución de grupo y se utilizaron las herramientas de la perspectiva cualitativa.

Se utilizaron métodos teóricos donde sobresalen el método histórico lógico que posibilitó el ordenamiento de los hechos y acontecimientos históricos fundamentales para el objeto de estudio, así como el análisis de fuentes documentales, principalmente relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de las especialidades instrumentales, y en particular de los documentos rectores que regulan los planes y programas de estudio del citado nivel. Entre los métodos empíricos, fueron de mucho valor la entrevista a profundidad a expertos y a estudiantes, grupos focales, así como la observación participante y encubierta.

La muestra de estudiantes estuvo compuesta por 12, de diferentes especialidades de carreras largas (c. l.) y carreras cortas (c.c.). La muestra de los profesores y directivos la integraron 26, distribuida en: 14 profesores de instrumento, 3 profesores de asignaturas teóricas, 2 Directoras Generales, 2 Jefas de actividades artísticas, 2 Subdirectoras artístico pedagógica, Jefa del Departamento de Enseñanza Artística, Jefa del Departamento Metodológico de la Dirección Provincial de Cultura y Asesora Nacional de Solfeo (CNEArt).

En este estudio exploratorio-descriptivo sobre las relaciones entre profesores y estudiantes de las especialidades instrumentales en la escuela seleccionada, se determinaron las siguientes dos variables independientes:

Modo de actuación profesional

Para analizar el desempeño de los profesores en su actividad docente, se tomó como referencia la investigación: *Las competencias profesionales para el desempeño del docente en la educación de los alumnos desde un enfoque integrador*, del Dr. C. Pedagógicas Ramón Pla López (2005), quien planteó en su publicación cinco competencias profesionales fundamentales:

Cognoscitiva, Diseño del proceso educativo, Comunicativa –Orientadora, Social e Investigativa. Las definiciones que el Dr. Pla plantea, en cada una de las competencias, es amplia en cuanto a caracterizaciones, componentes, indicadores, operaciones y definiciones de capacidades. Para esta investigación, se han tomado como referentes las capacidades explicitadas en cada una de estas cinco competencias. Constituyó un marco adecuado para definir operacionalmente la variable *modos de actuación profesional* y realizar el análisis en el contexto del sujeto que tiene la responsabilidad de enseñar un instrumento musical.

Expectativas de aprendizaje

La literatura internacional ha ubicado en los últimos años diversidad de estudios relacionados con las expectativas de aprendizajes de los estudiantes, donde sobresalen términos tales como: actitudes iniciales del estudiante al ingresar en una institución; predicciones acerca de lo que sucederá con un servicio recibido (Acevedo, 2012, p.22).

Actualmente, no sólo se estudian las expectativas en los términos de aquello que el alumnado espera (profecía de auto cumplimiento), también se añade aquello que el estudiantado prefiere o desea, lo que se denomina como *expectativas ideales* (Pichardo, M. C., García Berbén, A. B., De la Fuente, J. y Justicia, F., 2007).

En esta investigación, expectativas de aprendizaje se refiere a: las motivaciones y aspiraciones que tienen estudiantes y familiares con respecto al estudio formal de la música, en una escuela especializada, que comienza con la expectativa inicial de ser aceptado en esta, de su permanencia y de los propósitos de continuar estudios con los cuales obtener un status profesional.

En lo anterior, al abordar con énfasis el binomio profesor-estudiante, se considera el supuesto de que, el contacto diario con el profesor y las interacciones que se producen, conforman los criterios de validación sobre su desempeño, para estudiantes y familiares. Todo esto, influye en las expectativas y el comportamiento de los estudiantes, acerca del rol de los profesores, en este caso los de instrumento, y que también influye en los criterios de los familiares. En este caso, se determinó la primera vertiente, a través de los siguientes indicadores que integran la variable Expectativas de Aprendizaje:

Motivación: hacia la música y a un instrumento (intrínseca y extrínseca).

La revisión de fuentes bibliográficas, posibilitó definir algunos aspectos relacionados con la motivación, en su aplicación sobre la inclinación de los niños hacia la música, hacia el estudio de un instrumento. En la información obtenida se observan criterios de interés, que han sido definidos por la Psicología como motivación intrínseca y extrínseca (Ryan & Deci, 2000).

La motivación intrínseca se relaciona con la significación personal hacia lo que se realice, solo por considerarlo importante o interesante y no depende de presiones externas o recompensas. Por lo que un estudiante con esta motivación participa en la acción de buen agrado y se esfuerza por mejorar sus habilidades para dominar el tema y no por obtener las mejores calificaciones. Pero, para lograrlo, ese estudiante tiene que ser atendido bajo diferentes enfoques, teniendo en cuenta su individualidad; de ahí el rol que deben desempeñar los profesores y familiares.

La motivación extrínseca se vincula con la incentivación externa, o sea obtener un resultado bajo una propuesta tentadora, una recompensa. En general, se utiliza cuando es imposible el logro de un resultado mediante la motivación intrínseca. Pero, en algún momento se deben vincular ambas porque la motivación extrínseca representa de cierta manera, algo que no es totalmente placentero, pero que reportará beneficios.

Gustos y Preferencias: inclinaciones y/o valoraciones positivas y negativas de tipo afectivo y cognitivo que se manifiestan en los estudiantes de la muestra por un tipo o género musical y de cómo son aceptados o no por los profesores. (Alén, 1984, p.2)

Intereses por la profesión: proceso en el cual se manifiesta el interés o no por la consecución de su meta, como futuro profesional de la música.

Resultados

Caracterización del modelo educativo en la enseñanza especializada de la música

Los procesos de enseñanza-aprendizaje parten de concepciones pedagógicas que serán determinantes en el proceder de todos los factores implícitos en esos procesos. Del tipo de concepción pedagógica partirá la práctica comunicativa entre la institución, representada por los profesores, y de los estudiantes, incluyendo a la familia.

El carácter profesional de esta enseñanza, declarado incluso en su nivel elemental, ha acentuado el modelo academicista de enseñanza. Es decir,

un modelo de Conservatorio anquilosado y que justifica el comportamiento de una buena parte de los profesores que se mantienen estáticos ante el desarrollo de las ciencias, portadoras de valiosa información en función de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la música.

Resulta de vital importancia en la construcción del currículo, la concertación de todos los factores implicados, desde quienes elaboran las políticas y principios a nivel macro, hasta llegar a los docentes en quien recae el éxito o el fracaso del proceso. Estos precisan de conocimientos que les posibiliten comprender la necesidad de caracterizar los contextos de actuación en sus labores docentes, identificados, en primer orden, por el binomio Escuela-Familia, para lo cual indudablemente se requiere de una metodología que les permita desarrollar su actividad profesional.

Es por ello, que el docente precisa de una formación precedente a dicha actividad profesional que le permita la realidad de su labor, lo que requiere de una profunda preparación para desarrollar las competencias que emanan de la profesión:

“Las competencias docentes constituyen configuraciones de la personalidad del profesional de la educación que lo hacen idóneo para el desarrollo de la actividad pedagógica en sus diferentes funciones” (Pla, 2005, p. 6).

Concepciones teóricas y metodológicas para el análisis de los modos de actuación del docente

El Dr. C. Ramón Plá López propone en la referida investigación: *Las competencias profesionales para el desempeño del docente en la educación de los alumnos desde un enfoque integrador*, (2005), un modelo del profesional de la docencia a partir de un enfoque integral y contextualizado, que implica el desarrollo de predeterminadas características, capacidades, habilidades a tomar en cuenta en el proceso de formación, en función de la posterior inserción en la práctica. El estudio constituyó, un referente teórico fundamental para esta investigación, por sus potencialidades en la búsqueda de un contenido que definiera los modos de actuación del profesor de música, en particular del instrumentista-profesor.

El autor, define la actividad pedagógica a través de cinco acciones generalizadoras que caracterizan el modo de actuación de los docentes en sus funciones específicas. Dichas acciones determinan las competencias que a continuación se presentan: (ob. cit. p.7).

Competencia cognoscitiva: Idoneidad del docente para el trabajo con la información científica. Dominio del contenido en sentido amplio, relacionado

con su labor educativa. Se manifiesta en su desempeño a través de la *capacidad cognoscitiva*.

Competencia de diseño del proceso educativo: Idoneidad del docente para planificar de forma creadora y contextualizada el proceso educativo. Se manifiesta en su desempeño a través de la *capacidad metodológica*.

Competencia comunicativa – orientadora: Idoneidad del docente para establecer todas las interrelaciones en el proceso de educación a través de las acciones de orientación, organización, control y evaluación. Se manifiesta en su desempeño a través de la *capacidad comunicativa*.

Competencia social: Idoneidad del docente para interactuar en los contextos donde se desarrolla la educación. Se manifiesta en su desempeño a través de la capacidad de *interacción social*.

Competencia investigativa: Idoneidad para perfeccionar el proceso de educación a través de la actividad investigativa. Se manifiesta en su desempeño a través de la *capacidad investigativa*.

En esta investigación fueron tomadas fundamentalmente las capacidades que presenta este autor, implícitas en cada una de dichas competencias.

De la capacidad cognitiva

Se pone de manifiesto en la búsqueda, registro, estudio y actualización sistemática de la cultura para el dominio del contenido relacionado con su labor profesional como dimensión del modo de actuación profesional de los docentes (...) (ob. cit, p.8).

De ahí la importancia de una formación sólida, en función del desarrollo de la capacidad cognoscitiva para el dominio del contenido, en su expresión más amplia, como dimensión del modo de actuación profesional. En un profesor de música va mucho más allá, por las complejidades que caracterizan la enseñanza de esta manifestación artística. Se requiere de una permanente búsqueda y actualización, de la necesidad y motivación de superarse, de ser una persona culta, en un amplio sentido de lo que lo anterior significa.

De la capacidad metodológica

Debe existir un adecuado enlace entre la capacidad cognitiva y la metodológica. El conocimiento amplio y actualizado posibilita desarrollar la capacidad metodológica del que enseña. Así lo asegura Pla (ob. cit., pp. 11 y 12): "(...) permite transferir el contenido de la cultura al contenido de aprendizaje de los alumnos, se identifica con las acciones que desarrolla el

docente para planificar el proceso de educación (...)Se sugiere, la posesión por parte de los profesores, del dominio de conocimientos sobre: teoría del diseño curricular, conocimientos sobre el diseño de: proyectos educativos, estrategias educativas, de currículos de asignaturas, de unidades didácticas y clases.

En la información extraída de las técnicas aplicadas durante el proceso investigativo, se evidenció que la generalidad del profesorado no está preparado en los dominios anteriores. Se mantienen al margen, de los diseños de los procesos, por desconocimiento o por no estar interesados en que se incluyan sus criterios, aunque los tengan, pues regularmente ya están acostumbrados a no ser incluidos en las acciones de planificación curricular. Otros, optan por hacer lo que pueden o reproducen los esquemas de transmisión del conocimiento que la experiencia práctica les permite.

De las observaciones y entrevistas, no estructuradas, se infiere que las dinámicas del proceso en la escuela no propician la frecuente realización, profundidad y efectividad de análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De la capacidad comunicativa

“Desde esta capacidad el docente desarrolla la orientación, control y evaluación del proceso pedagógico, se identifica por las acciones que realiza en la materialización del proceso de educación, (...)” (Pla, ob. cit. p. 16).

Los modos de actuación profesional, desde la posición de un comunicador, solo son posibles si los profesores adquieren conocimientos sobre comunicación, acompañados de conocimientos psicológicos, pedagógicos, sociológicos, que les permitan establecer un sistema de relaciones con sus estudiantes, familiares y demás sujetos implicados, en un clima de confianza y respeto.

Sin embargo, al predominar en la enseñanza musical un modelo educativo con énfasis en los contenidos, la comunicación que se establece es unidireccional. Cuando el profesor no crea un clima afectivo, de confianza, de respeto, de veracidad, de justicia, se fomentan toda clase de sentimientos competitivos, de individualismo y de falta de solidaridad que contaminan el entorno y el proceso educativo en general.

El aprendizaje de una obra musical es una experiencia que posee un gran valor formativo, en la cual debe fluir la comunicación profesor-estudiante, consciente el primero de su rol como mediador, como guía necesario en las etapas del desarrollo potencial del segundo. La música posibilita, durante su

proceso de aprehensión, el desarrollo del pensamiento creativo y son estas cuestiones las que exigen por parte de los profesores, de una organización previa del proceso formativo, para que el estudiante pueda establecer otros niveles de comprensión, de comunicación con la música que interpreta.

De las capacidades sociales

“Es la formación psicológica del docente la que le permite la orientación de la educación sobre los contextos en los que se desarrolla la educación de los alumnos (...) para que el proceso de educación tenga una continuidad en situación favorable y no negativa”. (Pla, ob.cit. p. 20).

Es necesario reflexionar sobre los factores socioculturales, a tener en cuenta en los procesos formativos artísticos, y tomar en consideración investigaciones sobre identidad, debido a que los procesos identitarios constituyen una parte importante de la cultura de cada grupo. La identidad personal se va conformando dentro del entorno social en que vive el sujeto, de esa herencia cultural que respira a diario.

“Sin vivencias compartidas no se alcanza la comprensión del mundo de los significados” (Gimeno y Pérez, 2000, p. 120).

En las entrevistas realizadas, tres profesores manifestaron que conocían el entorno en que vivían sus estudiantes y su procedencia social. Cuatro profesores manifestaron que identificaban el entorno de sus estudiantes al apreciar “como visten” y “como actúan en determinadas circunstancias”. Los demás expresaron que no le habían puesto atención a ese aspecto, porque se centraban en el contenido de su clase solamente, ya que “no tenían tiempo suficiente”

En un primer ciclo de entrevistas realizadas a 10 profesores de la muestra, solamente tres conocían los gustos y preferencias musicales de la familia como tal, porque visitaban con frecuencia a los estudiantes en sus casas. Otros 6 profesores entrevistados manifestaron no conocer qué música preferían o escuchaban sus estudiantes.

Como puede apreciarse, hay respuestas de profesores que muestran desconocimiento sobre la procedencia social de sus estudiantes, además de sus gustos y preferencias. Algunos quedan visiblemente asombrados pues nunca se lo habrían planteado. Lo anterior, impide trazar estrategias de aprendizaje eficaces, a partir de la imprescindible caracterización de sus estudiantes y establecer la debida comunicación en la relación tan estrecha que debe existir entre el profesor de instrumento y su estudiante.

De las capacidades investigativas

(...) refleja la actuación del docente en la observación, caracterización y diagnóstico sistemático del proceso pedagógico para la determinación de problemas científicos, el planteamiento de soluciones, la intervención transformadora del proceso pedagógico, el control del impacto de las soluciones aplicadas, la elaboración y comunicación de informes científicos sobre su labor educativa, todo lo cual puede presentar en eventos científicos y generalizar (Pla, 2005, p. 29).

En los contextos de nuestra profesión son muy aislados los casos de profesores que posean conocimientos para enfrentar labores de investigación científica aplicada a sus especialidades. Entre las causas de esa escasa actividad científica está, en primer lugar, la falta de participación de estos en el diseño de los planes y programas de estudio del futuro instrumentista-profesor. Posteriormente, ya en las aulas, los modos en que se concibe la actividad docente van adoptando las características del modelo tradicional de transmisión del conocimiento, donde la reflexión crítica no se considera indispensable. En su mayoría, no demuestran “curiosidad profesional”, que les motive a ir más allá, explorar las problemáticas de sus contextos y diseñar posibles soluciones desde adentro y aplicar, validar, divulgar las experiencias válidas.

(...) el propio profesor se debe constituir en investigador de la realidad sobre la que interviene, y no es posible derivar normas de intervención tecnológicas, elaboradas por los investigadores externos, que se apliquen de modo automático en cualquier ámbito escolar (...)” (Pérez Gómez, 2000, p.135)

La enseñanza de los instrumentos mantiene la concepción disciplinar que históricamente, en la tradición académica, se ha enfocado hacia la práctica de repertorios, muy establecidos de generación en generación, fiel exponente del modelo educativo con énfasis en los contenidos, que ya ha sido identificado. Se agravan al no tener un profesor de instrumento con la suficiente experiencia y motivación para desempeñar su trabajo. “La mayoría de los artistas incursionan en la docencia sin aquilatar la envergadura del compromiso que eso implica, ni la complejidad que conlleva” (Pérez Mora, 2007, p. 6).

Ciertamente, el dominio de un instrumento requiere de entrenamiento psicomotor, de la exigencia de horas de estudio para dominar los amplios repertorios de obras que se exigen en los exámenes. Pero ejecutar las obras

no puede constituir un fin en sí mismo y los programas de estudio reflejan esas concepciones fundamentalmente, reproductivas y acumulativas.

No obstante, a esfuerzos aislados resultan respuestas aisladas, que no han sido capaces de remover las raíces profundas del modelo tradicional; los profesores siguen enseñando y los estudiantes aprendiendo, por décadas, sin cambios perceptibles.

En ese sentido, investigaciones como las de Pozo, Bautista y Torrado, de 2008, en "El aprendizaje y la enseñanza de la interpretación musical: cambiando las concepciones y las prácticas", abordan problemáticas que pueden identificarse en cualquier contexto educativo, como es nuestro caso, además de explicar alternativas a partir de nuevos enfoques. De esta forma, son identificadas fundamentalmente tres concepciones que caracterizan el aprendizaje de los instrumentistas y las prácticas de enseñanza de los profesores (Pozo et al., 2006, p. 205).

A partir de lo anterior, y en el mismo orden de relación, se identifican tres concepciones: directa, interpretativa y constructiva. De las teorías que subyacen en cada una de estas concepciones: (ob., cit., 214-216)

Teoría directa: "(...) el aprendizaje se reduce al dominio y la práctica de las obras que el alumno debe aprender a tocar". Las decisiones las toma el profesor y en la transmisión de la información no hay diálogo. Énfasis en el dominio técnico y en la práctica repetitiva de las obras para reproducirlas de la manera más fiel posible.

Teoría interpretativa: En la transmisión de la información existe un diálogo aparente atendiendo a procesos cognitivos, como la atención y la comprensión, para gestionar la correcta ejecución, el dominio técnico del instrumento que garantice la reproducción de las obras.

Teoría constructiva: un aprendizaje centrado en los procesos cognitivos en función de que el estudiante aprenda a reflexionar sobre su práctica y favorecer un aprendizaje más autónomo.

La concepción más identificada en nuestras aulas es la directa, que se relaciona con el modelo educativo tradicional, ya tratado. Las repercusiones, como consecuencia de la herencia y del dominio de este modelo, se evidencian en la resistencia a los cambios por parte de los profesores, por lo que se continúa enseñando y aprendiendo sin transformaciones, como en décadas anteriores.

Aprendizaje: el estudiante instrumentista

De lo anterior se desprende lo importante que resultó realizar las entrevistas a profundidad y los Grupos Focales a la muestra de estudiantes instrumentistas que han transitado la escuela de música por varios cursos. No existe tradición en este centro de aplicar dichas técnicas. Los estudiantes ingresan con las expectativas “de estudiar música” “estudiar un instrumento”, y sus padres y familiares tener un niño o niña que, “felizmente ha conseguido entrar en una escuela de música”. No está incluida, en muchos casos, la idea de la magnitud del sacrificio al que se someterán. La característica de estas escuelas, de formar músicos profesionales, aun no tiene un significado para los niños de estas edades, quienes no pueden imaginar la cantidad de deberes que tendrán que realizar bajo constante presión.

La entrada a la escuela de música será un momento significativo y las vivencias o experiencias emocionales están indisolublemente ligadas al núcleo primario de convivencia: la familia, quien ha influido de manera preponderante en los gustos y preferencias musicales; situación que podrá ser modificada o no al enfrentarse con otras experiencias musicales que, en este caso, la Escuela de Música puede brindar y de adaptarse a los entornos cambiantes en la medida en que pasan de una edad a otra, lo cual influirá en el desarrollo de su personalidad, en sus motivaciones, gustos y preferencias, sus intereses, cuya orientación definirá los intereses por una profesión, componentes que para esta investigación constituyen la variable expectativa de aprendizaje de los estudiantes.

Es así que, en la adolescencia, considerada como una fase de transición, marcada por cambios físicos y psicológicos, de la pubertad a la adultez, la relación con la música, los intereses y motivaciones se transforman, llegando en muchos casos a una etapa de maduración que les permita iniciar el camino hacia la vida adulta, a aceptar o a desistir una posible profesionalización hacia la música. Lo anterior estará determinado por las experiencias acumuladas en su tránsito por la escuela de música y de cómo sus expectativas de aprendizaje, variable declarada en esta investigación, han sido canalizadas a través de sus motivaciones, gustos, preferencias, intereses, como aspectos integradores de dicha variable:

¿Motivación intrínseca o extrínseca?

Autores, estudiosos de este tema, tales como, Richard M. Ryan y Edward L. Deci (2000) observan en la motivación intrínseca dos manifestaciones, una basada en el disfrute y otra en la obligación de auto-exigencia que se relaciona

con la responsabilidad. De ahí que el papel de la familia y la escuela jueguen un rol de importancia suprema en el desenvolvimiento de ese estudiante en la Escuela de Música.

Un ejemplo claro de motivación extrínseca es el estudiar para obtener “el título” y no por el mero gusto de estudiar, donde se presenta el conflicto constante de “mandar a estudiar”, por falta de ganas, dado que requiere de un esfuerzo físico y mental extraordinario. Por lo que, el estudio de un instrumento puede crear momentos de tedio, de frustración ante la imposibilidad de lograr con facilidad el objetivo propuesto.

En la entrevista realizada a una estudiante de contrabajo, hija de músicos profesionales, afirmó que en la decisión de escoger ese instrumento influyó el criterio de alguien en su familia, que toca el bajo eléctrico, quien le explicó que, “con ese instrumento se gana el dinero más fácil, también porque tiene swing, porque está en todos los géneros y está en todas las bandas, pero en realidad lo que quiere ser es cantante.

Sobre gustos y preferencias

Los gustos y preferencias de la familia y, el contexto cultural en que viven los estudiantes definen la distinción de géneros y en el propósito de asistencia a actividades que contribuyen a la posibilidad de elegir su especialidad. De ahí que prefirieran, en su mayoría, la música popular y se pronunciaran en contra de ejercer como profesores al graduarse. Se comprobó en la investigación, la presencia de grietas que presenta el proceso de captación en su diseño y el enfoque general ya que los estudiantes no eran libres por completo de elegir su especialidad, siempre existe mayor demanda que oferta. Se imponen entonces, dos aspectos importantes: los resultados de la prueba física realizada por los maestros de instrumentos, el promedio obtenido en la suma de esa prueba física y la prueba de musicalidad o prueba de aptitud.

Intereses por la profesión

Los integrantes de la muestra en uno de los Grupos Focales, manifestaron haberse visto proyectados como músicos en su futuro al participar en los espectáculos musicales a los que habían asistido. En la mayoría, no habían sido actividades programadas por sus profesores de instrumentos, y, de manera significativa, tampoco habían asistido a estas. En otro Grupo Focal, al introducirse el tema, 9 estudiantes expresaron que se veían como intérpretes

de sus instrumentos en el futuro, excepto dos casos que manifestaron su deseo de querer estudiar en la Universidad otra carrera que no fuera música.

Algunos resultados en este aspecto, han permitido evidenciar que los procesos que se generan dentro de, o asociados a, las actividades con estas características, como las presentaciones en público, concursos y actividades de continuidad del proceso docente-educativo, influyen de forma importante en la vida de los estudiantes en desarrollo; así como la necesidad de mejorar la praxis educativa en cuanto a la aplicación de estrategias que permitan el desarrollo integral de estos. Obsérvese que una parte de los estudiantes no habían sido programados en presentaciones públicas, en su tránsito por la escuela. No se puede perder de vista que el propósito final es graduar a intérpretes de sus instrumentos, por lo cual es imperativo propiciar una mayor participación en presentaciones.

Conclusiones

- La escuela, está representada por un grupo con características específicas, conformado por individuos, que al igual que los educandos, provienen de diversas realidades, identidades, herencias culturales y formaciones profesionales, factores que influyen o determinan el fracaso o el éxito del proceso educativo, que en muchos casos comenzó con una deficiente captación.
- Se han podido constatar las limitadas capacidades de orden cognitivo, metodológico, de orientación y comunicación que demuestran los profesores, con un apego a los modelos educativos tradicionales y una concepción directa sobre el aprendizaje. La experiencia del docente recorre un camino basado en el ensayo-error.
- Las respuestas de los profesores no demostraron la adscripción a alguna fuente teórico-metodológica que les permita realizar un trabajo más centrado en las potencialidades de sus estudiantes. Reflejan las limitaciones que tienen en la formación y desarrollo de sus competencias profesionales. Plantean la falta de superación y actualización, pero existe desinterés personal por la investigación.
- Los modos de actuación de algunos profesores no impactan en las motivaciones, gustos, preferencias musicales e intereses artísticos de los estudiantes. Su edad psicológica, con las búsquedas en el plano motivacional y vocacional se aleja de las pretendidas planificaciones profesionales y mucho más de una "vocación para ser profesores de

música”, inclinándose por géneros y estilos que le reporten un futuro exitoso como instrumentistas.

- Existe una dicotomía entre: oferta institucional responsable - expectativas de aprendizaje de los estudiantes, que en su mayoría no son programados en presentaciones públicas, lo cual influye en los logros académicos, en sus experiencias pre-profesionales y en un posible fracaso: no continuar al siguiente nivel de enseñanza musical.
- La actitud que adopta la familia, con su entramado de realidades y conflictos, no logra en muchos casos ser efectiva en el proceso educativo en función de la transformación profesional o como sujetos con una mayor cultura.

Bibliografía

ACEVEDO BUSTOS, ALBA VIVIANA. (2012). Análisis de las expectativas de estudiantes de nuevo ingreso para la planificación de la calidad de los servicios educativos del Instituto de Educación Superior en Tecnologías IESTEC. Trabajo final presentado como requisito parcial para optar al título de: Magister en Administración. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Económica, Maestría en Administración, Bogotá, Colombia. P. 22.

ALÉN PÉREZ, ALBERTO. (1984). Preferencias musicales de los estudiantes de la Enseñanza Media y Media Superior. Ciudad de La Habana: Centro de Investigación y Desarrollo de la Música Cubana; 43/889.1.

CÁCERES, EDUARDO. (2001). "Música e identidad, la situación latinoamericana". En: Revista Musical Chilena, vol. 55, N° 196, Santiago de Chile.

DÍAZ BARRIGA ARCEO, FRIDA Y HERNÁNDEZ ROJAS, GERARDO. (1998). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista: Editorial McGraw-Hill.

DOMÍNGUEZ GARCÍA, LAURA. (2007). Psicología del desarrollo, problemas, principios y categorías. La Habana: VF.

FIERRO, CECILIA. (1999). Transformando la práctica docente. México: Editorial Paidós

GIMENO, J. Y PÉREZ, A. I. (2000). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Ediciones Morata.

JORQUERA JARAMILLO, MARÍA CECILIA (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. En: LÉEME Revista Electrónica. Núm. 14, pp. 1-55.

_____. (2010) Modelos Didácticos en la Enseñanza musical: el caso de la escuela española. En: Revista Musical chilena, Vol. LXIV. Número 214, pp. 52-74.

KAPLÚN, MARIO. (2016). Una pedagogía de la comunicación. La Habana: Editorial Caminos.

MATOS, REBECA. (2006). La práctica de la reflexión durante el aprendizaje de un instrumento musical. En: Revista de Investigación No. 59. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

PERAMO, HORTENSIA. (2011). El campo artístico-pedagógico. La Habana: Editorial Adagio.

_____. (2013). La enseñanza artística y la Escuela Nueva. En: Revista Cubana de música, Clave, año 15 número 2/2013, p. 21.

PLÁ LÓPEZ, RAMÓN. (2005). Las competencias profesionales para el desempeño del docente en la educación de los alumnos desde un enfoque integrador. Ciudad de La Habana, Cuba: Educación Cubana. IPLAC (Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño). Curso 51 en Pedagogía 2005.

Ponsoda, Alina Lourdes. (2005). Iniciación Musical en edades tempranas. Londres: Orbach & Chambers Ltd.

POZO, JUAN IGNACIO; SCHEUER NORA; PÉREZ ECHEVARRÍA; MARÍA DEL PUY, MATEOS, MAR; MARTÍN, ELENA; DE LA CRUZ, MONSERRAT. (2006). Nuevas Formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Editorial GRAÓ de IRIF, S.L.

PÉREZ MORA, YAMILETH. (2007). Análisis crítico sobre el quehacer docente de los músicos. Actualidades investigativas en Educación. En: Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica.

PICHARDO, M.C., GARCÍA BERBÉN, A.B., DE LA FUENTE, J. Y JUSTICIA, F. (2007). El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación. En: Revista Electrónica de Investigación Educativa, 9 (1). Consultado el día 26 de junio de 2018 en: <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido-pichardo.html>

POZO, JUAN IGNACIO; BAUTISTA, ALFREDO Y TORRADO, JOSÉ ANTONIO. (2008). El aprendizaje y la enseñanza de la interpretación musical: cambiando las concepciones y las prácticas. En: Revista Cultura y Educación 20.1: 5-15. Universidad Autónoma de Madrid y Real Conservatorio Superior de Música de Madrid.

RYAN, R. M., DECI, E. L. (2000). Self-determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 55(1): 68-78. DOI:10.1037/0003-066X.55.1.68

RODRÍGUEZ, DOLORES F. (2013). La preparación pedagógica de los formadores del músico profesional. En: Revista Cubana de música, Clave, año 15 número 2/2013. p. 8.

SPRADLEY (1979). Citado en: Rodríguez Gómez, Gregorio. (2004) "Metodología de la investigación cualitativa". La Habana: Editorial Félix Varela, p.169.

STOKOE, PATRICIA. (1996). "Reflexiones sobre la educación y los procesos creativos". Música y Educación Hoy. I Jornada de Reflexión sobre la Música y la Educación. Ponencia y documentos. Universidad CAECE, Buenos Aires: Editorial Lumen.

VYGOTSKI, LEV., S. (1999). Imaginación y creatividad en la edad infantil. Cuba: Editorial Pueblo y Educación. Segunda edición.

LA PRÁCTICA DE CONJUNTO DE GUITARRAS, REFLEXIONES SOBRE SU METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA

MS.C ELVIRA MARÍAS SKOURTIS VIVES

Licenciada en Música, perfil guitarra. Intérprete y profesora de la Escuela Profesional de Arte El Cucalambé de la provincia Las Tunas

...“El arte no se enseña. Es un don privilegiado de unos cuantos individuos. Podrán enseñarse los medios técnicos para poder realizar y poner de manifiesto obras artísticas de un modo más elevado y correcto. Es decir: podremos educar a un artista, pero no hacerlo”.

PÉREZ SENTENAT, CÉSAR, 1935⁶⁷

EL trabajo investigativo sobre los procesos formativos en la enseñanza de la música titulado **“La Práctica de Conjunto de Guitarras, reflexiones sobre su metodología de enseñanza”** tiene como propósito acercarnos a la metodología y el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina grupal del instrumento de las cuerdas pulsadas.

La inquietud de la que se parte su autora para clasificar el problema, es la carencia de un programa de estudio, la falta de orientación y organización didáctica respecto a los objetivos y contenidos a impartir. Es necesario un programa de estudio que brinde material bibliográfico afín a la disciplina Práctica de Conjunto de Guitarra, donde objetivos y contenidos estén bien definidos y se correspondan con las necesidades de un proceso formativo de nivel técnico y artístico idóneo para el estudiante.

La disciplina Práctica de Conjunto de Guitarra no consta de un documento curricular, por eso no tiene un nivel de realización similar entre las distintas escuelas de música del país.

67 César Pérez Sentenat, La Habana, 1896-1973, pianista, pedagogo y compositor Conferencia radial: “La Pedagogía en el arte musical”, archivo Museo Nacional de la Música.

Definir qué se aprende, cómo se hace y en qué condiciones, son aspectos determinantes para el logro de un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad, pero... ¿cuáles son los objetivos?, ¿qué es lo que hay que cumplir si no se ha orientado nada al respecto? Hasta hoy, cada profesor imparte la clase según su propio criterio acerca de la conformación del repertorio. En ocasiones se establecen programas por debajo o por encima del nivel interpretativo de los estudiantes al no poder contar con un documento rector que defina los objetivos, contenidos y el repertorio básico.

El enfoque que se tiene de la asignatura, (en primer lugar desde la óptica del profesor), muchas veces se asume como un contenido más para cumplir con el plan de estudio. Por supuesto que no se espera que el resultado sea el mismo siempre, pues cada agrupación responde a intereses y propósitos que responden al contexto donde radica la escuela, lo preocupante es que el nivel del resultado artístico-pedagógico difiere muchísimo entre los distintos centros docentes.

La selección del tema ha sido de modo consciente por parte de la autora, ya que conoce las características y expectativas con respecto a la disciplina desde la visión de estudiante y luego profesora en los tres niveles de formación artística (elemental, medio y superior).

El empleo de un programa de estudios y de una metodología para la disciplina de Práctica de Conjunto de Guitarra, no solamente ayudará al maestro a conformar e impartir la clase, sino además preparará al estudiante como profesor de esta materia, este ya recibe desde la docencia, las herramientas para trabajar en una agrupación de músicos.

El trabajo por cuerdas, la unificación de la digitación, el fraseo, la dinámica, los planos sonoros según el papel de cada voz, el reconocimiento de los códigos gestuales, y la proyección escénica, son elementos vitales que deben estar presentes en las clases.

Esta disciplina posee un gran significado en los procesos formativos del estudiante de guitarra. Su objeto es el estudio e interpretación de la música desde una perspectiva grupal, el estudiante debe comprender que su función no es la de solista, sino que es un elemento más dentro de un grupo mayor, donde cada uno deberá cumplir con su responsabilidad en la interpretación de la obra y concientizar que el resultado depende de todos. El estudiante debe aprender a ser dirigido según las indicaciones del director.

Saber insertarse en una agrupación musical, es una condición indispensable para lograr la formación integral del estudiante de música, se trata en este

caso, de un elemento imprescindible para el logro de un proceso formativo musical cualitativamente superior.

La elaboración de este trabajo, se sustenta en la investigación cualitativa, y responde a la línea de investigación del programa de la modalidad de postgrado de música titulada: *Proyectos de perfeccionamiento e innovación educativa*.

¿Cuáles son los saberes que debe contener el programa de estudio de la disciplina Práctica de Conjunto para los estudiantes de guitarra?

Esta reflexión resulta pertinente pues toma en consideración que la disciplina forma parte del plan de estudio del perfil de guitarra de las escuelas de música, su importancia radica en el análisis crítico desde su concepción e implementación, así como identificar las dificultades que inciden en la calidad del proceso formativo del músico.

La autora expone preguntas claves como: ¿es posible perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Práctica de Conjunto?, ¿qué papel desempeña en la formación estudiante de guitarra?, ¿qué relación existe entre ésta disciplina y el resto de las materias?, ¿cuál debe ser la estructura de la agrupación y del repertorio?

Estas son algunas inquietudes que motivan a la reflexión y a la necesidad de investigar los procesos formativos del arte en aras de su perfeccionamiento para la conquista de la premisa Brouweriana⁶⁸: *“El arte debe ser siempre rigor y disfrute”*.

La Práctica de Conjunto se propone instruir y preparar al estudiante para interpretar la música desde una perspectiva grupal conformada por un grupo de instrumentos afines a partir del formato de dúo, trío, y cuarteto. Estas son las distribuciones más utilizadas.

En la interpretación de una obra musical desde una agrupación, cada voz (integrantes que ejecutan la misma línea melódica) es diferente de la otra, e ahí, uno de los aspectos formativos de la disciplina, ya que el estudiante debe interpretar su parte determinada de la obra acoplado al resto de los integrantes que al mismo tiempo interpretan un diseño musical diferente. Esto contribuye al desarrollo de la concentración para el estudiante de guitarra, que no debe distraerse con el material musical que ejecuta el resto de sus compañeros de clase; la identificación y entendimiento del engranaje

68 Leo Brouwer, La Habana 1939, guitarrista, compositor y director de orquesta.

melódico y armónico, es vital para la comprensión e interpretación de la música.

La representación de las diferentes épocas en la música, le proporcionará al discípulo la oportunidad de interpretar distintos lenguajes sonoros, y de ampliar sus conocimientos de cultura general, especialmente, cuando el maestro ha sabido explicarle las características del marco histórico en que fue concebida la obra y algunas de sus concepciones filosóficas y estéticas como parte de su panorama cultural.

Antecedentes de la disciplina en el plan de estudio de las escuelas de música

Antes del Triunfo de la Revolución, ya existían los conjuntos de guitarra, ilustrativo de ello son los de los estudiantes de la Escuela Normal de Maestros de La Habana, que asistían a uno de los centros de Educación Musical promovidos por el Inspector de Música del Ministerio de Educación: el Maestro César Pérez Sentenat en los primeros años de la década del 50 del pasado siglo, así como los organizados por la Sociedad *"Pro Arte Musical"*. Clara Romero de Nicola⁶⁹, guitarrista, directora de la revista *"La Guitarra,"* creadora en el año 1931 de la Escuela de Guitarra de la Sociedad *"Pro Arte Musical"*, de la primera cátedra oficial de guitarra en Cuba en el Conservatorio Municipal de Música de La Habana, (hoy Conservatorio *"Amadeo Roldán"*), y fundadora en el año 1940 de la Sociedad Guitarrística de Cuba, dirigió una agrupación integrada por trece muchachas que realizaban conciertos y actividades benéficas desde los años 20.

La eminente pedagoga redactó el método de guitarra y el programa de estudios que durante muchos años fueron el material docente aplicado para la enseñanza de este instrumento. El Maestro Jesús Ortega⁷⁰ expresa en su ensayo *¿Qué es el sistema cubano de enseñanza de la guitarra? lo siguiente: "Clara fue quien creó las bases del Sistema de la Enseñanza de la Guitarra en Cuba"*. (Ortega, 1988).

El Maestro Isaac Nicola⁷¹, fue el continuador de su obra, quien recibió de primera mano, todo el conocimiento sobre la guitarra y más importante aún, la misión pedagógica y labor formativa que desarrolló como profesor del instrumento.

69 Clara Romero de Nicola, La Habana, 1888-1951, guitarrista, profesora y pedagoga.

70 Jesús Ortega Irujo, La Habana, 1935, guitarrista, profesor y compositor.

71 Isaac Nicola, La Habana, 1916-1997, guitarrista y profesor.

El Maestro Nicola, recién llegado de Europa en la década de los años 40, se incorporó como profesor del Conservatorio Municipal de Música de La Habana, en esta institución perfeccionó y amplió el método y las técnicas de enseñanza de la guitarra, enriqueciéndolo con un nuevo repertorio y con la experiencia adquirida tras sus estudios con el Maestro Emilio Pujol⁷², discípulo del eminente guitarrista y profesor español Francisco Tárrega⁷³.

Toda esta labor docente rindió sus principales frutos a finales de la década del 50 con la graduación y nueva visión pedagógica de los grandes Maestros de la guitarra cubana Jesús Ortega, Leo Brouwer, Clara Nicola, y Marta Cuervo.

Fue en 1962, que el Maestro Nicola creó el “Sistema de Enseñanza de la Guitarra” con la colaboración de sus propios discípulos, que sería utilizado en todo el país con la incorporación de la Práctica de Conjunto en el plan de estudios del estudiante de la especialidad de guitarra.

En 1974 se delimita el nivel elemental del medio superior, cada uno con cuatro años de duración; (este ciclo llegaría a su cúspide con la creación del Instituto Superior de Arte en el año 1976).

Es en el año 1981 se constituye oficialmente como disciplina, es notoria la presencia de la guitarra en los géneros de la música: concertante, jazz, rock, trova, son, entre otros.

Los procesos grupales en la práctica de conjunto de guitarra

El proceso grupal ayuda a controlar el individualismo y la autosuficiencia que recurrentemente aparece en los estudiantes de arte. Es necesario que ellos entiendan su papel como miembros de un grupo donde se supeditan a las exigencias técnico-interpretativas del director; especialmente mejoran su “oído armónico⁷⁴” al aprender a escuchar a los demás y a ellos mismos dentro de un grupo de elementos sonoros mucho más amplio.

Cuando un estudiante sólo mira su papel o apenas dirige su mirada al director, estamos ante una alerta de desinterés o desmotivación, el maestro debe ser capaz de detectar si esta actitud responde a la falta de estímulo o a una situación personal.

La motivación es un aspecto imprescindible a la hora de enfrentar el proceso de enseñanza aprendizaje, es el propio maestro quien tiene que ser capaz de

72 Emilio Pujol, España, 1886-1990, guitarrista, pedagogo, compositor y musicólogo.

73 Francisco Tárrega, España, 1852-1909, guitarrista, pedagogo y compositor.

74 Capacidad para distinguir los diferentes sonidos.

convocar en el estudiante toda su atención y disposición para afrontar de un modo centrado y dinámico su proceso formativo, más aún en la clase grupal, donde el estudiante puede distraerse con mayor facilidad, (se adiciona el detalle de la presencia de instrumentos musicales como parte de la clase).

El musicólogo y pedagogo Argeliers León⁷⁵, consideraba la motivación como un factor metodológico de primera necesidad, una de sus frases más apreciadas es:

"un maestro puede juzgarse por el manejo que haga de los recursos de la motivación" (1955).

La Práctica de Conjunto en el proceso formativo del estudiante de guitarra

El Centro Nacional de Escuelas de Arte (CNEART) considera la Práctica de Conjunto como "disciplina del perfil", tan importante como el instrumento, no se puede reprobar y no tiene revalorización ni extraordinario.

La disciplina se propone preparar al estudiante para interpretar la música desde un grupo de instrumentos afines a partir de diversos formatos, cuando la cantidad de estudiantes es superior a cuatro, estos se distribuyen del modo más equilibrado posible.

Cuando el director de la agrupación de guitarras explica los movimientos para la dirección de la interpretación de la obra musical, debe ser bien preciso en los códigos gestuales para una mejor lectura de sus propósitos musicales, dinámica y agógica son imprescindibles en el proceso.

Algunos maestros tienen la inquietud de no saber dominar los códigos de la dirección musical; sería oportuno acercarse a las clases de coro, dirección coral o ensayos de orquesta, para de un modo consciente tener una aproximación al lenguaje de los códigos gestuales de dirección de la música, los estudiantes aplican sus experiencias aprendidas en los ensayos de coro.

El modelo didáctico ideal para la enseñanza artística es el modelo didáctico alternativo, donde el conocimiento se construye progresivamente teniendo en cuenta los intereses del estudiante, se reformulan los contenidos y su aplicación a partir de los elementos de aprendizaje que se van obteniendo por parte del discípulo y sus resultados.

75 Argeliers León, La Habana, 1918-1991, pedagogo, musicólogo y compositor.

El proceso de enseñanza-aprendizaje en las clases de Práctica de Conjunto

Ya desde los primeros años del siglo XX, el notable pedagogo cubano Gaspar Agüero⁷⁶, precursor de la Escuela Nueva, reflexionaba acerca del papel del maestro de música. Este excelente pedagogo hizo referencia a la necesidad que tiene el maestro de música de nutrirse de la Metodología, más allá de sus propios conocimientos técnicos acerca del instrumento, pues sin ella *"el maestro andaría siempre a tientas"*. Este pensamiento ubica a los docentes en la necesidad de profundizar en la didáctica musical especial para la formación pedagógica.

En algunas escuelas de música, la disciplina Práctica de Conjunto se ha visto ocasionalmente afectada por el cambio de maestros, también por la carencia de material bibliográfico, lo que incide directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En las bibliotecas de las escuelas de arte, es insuficiente el material bibliográfico, los profesores incorporan determinadas obras al repertorio sólo por el hecho de que son las partituras que tienen a su alcance, algunos de ellos cuentan con su propia relación de partituras en formato documental y digital, a menudo realizan transcripciones y arreglos de obras para enriquecer el repertorio a interpretar.

Otro aspecto que atenta contra una correcta implementación de la clase, es la carencia de accesorios necesarios para llevar a cabo un proceso formativo con el soporte técnico necesario (atril, banquitos y cuerdas, lo que incide en la calidad del sonido).

La evaluación de la disciplina se debe realizar primeramente por cuartetos, (un estudiante por voz, comprobar si el estudiante se sabe su parte). La evaluación final se realiza de modo grupal y ante el público, este es el propósito evaluativo definitivo.

El profesor debe apropiarse de los conocimientos básicos de Psicología del Desarrollo y de Didáctica, que le sirvan de base para el ejercicio de su desempeño docente. Todos los maestros de Práctica de Conjunto coinciden en la necesidad del trabajo con la música cubana para el rescate de nuestra identidad en medio de la actual colonización cultural.

En la triangulación maestro-obra-estudiante, debe lograrse la cohesión de estos elementos, cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Práctica

⁷⁶ Gaspar Agüero Barreras, Santa María del Puerto del Príncipe, 1873- La Habana, 1951) pianista, compositor y personalidad precursora de la pedagogía musical cubana.

de Conjunto ha sido de calidad, se aprecia una estrecha vinculación entre el conjunto, la obra y el público en la que se produce una especie de hipérbole, porque cada una de las partes que estructura esta triangulación, crece en significado y experiencia artística.

Cada maestro debe conocer la caracterización de tres condiciones esenciales sobre cómo deben ser los métodos de enseñanza.

El eminente pedagogo Gaspar Agüero en el *Curso de Didáctica Musical*⁷⁷, explica que los métodos de enseñanza de la música deben ser asequibles, interesantes y graduados, este último elemento se refiere a la aplicación progresiva de los nuevos conocimientos, teniendo en cuenta el desarrollo físico y mental del estudiante, así como sus instintos e intereses con un lenguaje asequible, familiar y lejos de toda retórica.

El maestro tiene que estar preparado técnica y metodológicamente para diseñar y llevar adelante la hermosa y comprometida tarea de enseñar, e incluso, desde una docencia bien pensada y dirigida, preparar al joven para la vida. Estos elementos nos revelan el nivel técnico y profesional del profesor.

En la tesis de maestría en Procesos Formativos de la Enseñanza de las Artes titulada *"La Práctica de Conjunto en la formación del estudiante de guitarra de nivel medio superior"*, escrito por la autora de este ensayo, se propone un programa de estudio analítico, que sugiere además una bibliografía para la selección del repertorio acorde con las exigencias técnicas y musicales actuales del estudiante de guitarra en vías de lograr un proceso formativo mucho más sólido y eficaz.

El programa analítico refiere una organización del repertorio a modo de sugerencia dada las diferencias de cada clase según la región donde está enclavada la escuela de música, el maestro es el encargado de implementarla según la cantidad de estudiantes que integren la agrupación, su objetivo es brindar una guía para la organización de los contenidos.

Las orientaciones metodológicas abordan la necesaria coherencia entre repertorio y capacidades técnico-interpretativas de los miembros de la agrupación, la dosificación de los contenidos, así como la necesaria representación de la multiplicidad de autores, el trabajo por cuerdas, por cuartetos y la necesidad de las presentaciones en público, entre otros elementos.

Es necesario que cada escuela y profesor en particular, conozca los objetivos de esta manifestación y tenga al menos, una guía de trabajo a modo de

77 Véase Rodríguez, Dolores. & Barceló, Nadiesha. 2009: 188-190.

referencia, el resultado será notablemente superior si se planifica la clase y el profesor tiene claras las tareas y objetivos a cumplir en cada etapa del proceso formativo. El trabajo organizado influye directamente en la calidad de la enseñanza. El músico a graduar será mucho más capaz e integral.

Los objetivos para el mejor desarrollo de la disciplina de Práctica de Conjunto, deben estar organizados por clase, por semestre, y por curso. Generalmente, la organización del material musical a impartir (difiere del resto de las asignaturas), se reparte entre los cuatro cursos del nivel medio, la asignatura es una clase que reúne a los estudiantes de los cuatro cursos de guitarra que interactúan a la misma vez, independientemente del año a que pertenecen.

Acerca de la selección de repertorio para una formación estilística integral

Cuando el profesor de Práctica de Conjunto selecciona un repertorio determinado, debe saber por qué necesita incorporar la obra al repertorio de sus estudiantes, si es que su propósito es abordar un estilo de la música a manera de ampliación de los conocimientos sobre la estética de una época determinada, o si desea incorporar un elemento técnico no habitual, (como los elementos percutivos en la guitarra o el rasgueado del son). También se incorporan obras para el disfrute de los miembros del conjunto para estimular la motivación hacia la disciplina. El secreto del éxito está en el equilibrio del programa seleccionado, la combinación de elementos ya conocidos con otros novedosos, y el dinamismo de la clase.

Para un mejor proceso de enseñanza aprendizaje de la Práctica de Conjunto de Guitarra, es importante que la selección de obras esté balanceada en cuanto a estilos, autores, lenguajes musicales y aspectos técnicos; el estudiante de música no debe sentirse agobiado por las exigencias técnicas y debe entender su papel dentro del grupo. Su acceso al conocimiento debe fluir con naturalidad, de un modo atractivo y no como una penitencia.

El maestro debe tener las herramientas psicológicas y didácticas específicas para la confrontación con el discípulo, con una concepción integradora de los procesos de formación artística. El estudiante debe recibir los conocimientos siempre en un orden progresivo de los elementos y ser consciente de lo que está aprendiendo y por qué.

El programa de estudios conformado para la asignatura de Práctica de Conjunto de Guitarra debe diseñarse para orientar las potencialidades técnicas y musicales del estudiante, especialmente para la comprensión del trabajo individual y grupal dentro del colectivo; siempre resulta atractivo

establecer el contacto musical y emotivo con obras diferentes a las que pertenecen al repertorio habitual de los estudiantes de guitarra. En el repertorio seleccionado por el maestro, se pone de manifiesto su preparación psicopedagógica especializada y su conocimiento o no acerca de los procesos de formación artística; no se debe olvidar la naturaleza de la práctica artística de esta disciplina. El repertorio debe estar balanceado adecuadamente entre la música cubana y la universal.

Consideraciones sobre la evaluación de la disciplina

Para conformar un programa de estudios para la Práctica de Conjunto de Guitarra, es necesario tener en cuenta la incorporación de obras musicales de los diferentes estilos, géneros y autores, así como sus diferentes concepciones filosóficas y estéticas.

Interpretar una mayor diversidad de obras aporta información musical para un proceso formativo más integral. La música cubana es imprescindible, los grandes temas del siglo XIX, las obras tradicionales, arreglos de canciones y las propuestas más contemporáneas, deben estar contemplados en el repertorio de esta disciplina.

El programa de estudio sugerido por esta autora, concluye con la evaluación de esta disciplina.

La evaluación grupal es el objetivo final y el más completo de la clase de Práctica de Conjunto, en esta se pone de manifiesto el desarrollo de los conocimientos y habilidades que los estudiantes poseen en cuanto a su papel individual dentro de la obra, la unificación de fraseo y digitación dentro de su voz y el resultado musical interpretativo de todo el grupo en la se combinan los diferentes planos sonoros, la relación entre las voces y la atención a todas las indicaciones orientadas por el maestro.

El maestro debe haber realizado antes la evaluación por cuarteto, puede ser con la presencia de los profesores que integran la cátedra de guitarra o también en público, de ese modo, puede apreciar con mayor nitidez el desempeño individual de cada discípulo.

La evaluación en público es la ideal para obtener una impresión correcta de los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina de Práctica de Conjunto de Guitarra, ya que se ponen en práctica, los elementos necesarios para el proceso formativo del estudiante de música, como los son la salida a escena, la cortesía del saludo al público antes y después de realizar la ejecución, la proyección escénica donde el estudiante debe mostrar su seguridad y dominio del repertorio a ejecutar, así como el entrenamiento

para el control del miedo escénico (que nunca se elimina por completo, pero se puede aprender a controlar).

El maestro observa con detenimiento, formula su criterio a partir de lo analizado, y realiza la evaluación. No podemos olvidar que en la enseñanza artística la relación maestro-discípulo es muy estrecha, porque lo afectivo-emocional está muy vinculado en éste proceso, y “liderar” un grupo de estudiantes, desde cualquier punto de vista, es una tarea difícil.

Al final de la propuesta del programa de estudio planteado en la tesis de maestría de la autora, se adjunta la bibliografía con una partituroteca en formato digital. La bibliografía para conjunto u orquesta de guitarras, se nutre de transcripciones y arreglos de obras significativas de la música universal, afortunadamente las inquietudes artísticas de numerosos guitarristas y directores de agrupaciones, los han llevado a una labor de investigación y transformación de numerosas obras para tener la oportunidad de abordar desde la guitarra, una interpretación lo más cercana posible a los originales (respetando la intención de los autores y el lenguaje musical de su tiempo).

El profesor de Práctica de Conjunto debe conocer las obras, no solamente desde el punto de vista auditivo o de referencia, también debe saber ejecutar cualquier pasaje técnicamente como un elemento esclarecedor del tempo, el estilo o indicativo de una digitación lógica.

Un buen maestro no puede conformarse con resolver el montaje del repertorio en sus estudiantes, también debe trabajar de manera prospectiva sobre la base del músico que aspira a graduar.

El joven que culmina sus estudios de música, debe tener bien incorporados todos los elementos que le propicien un dominio técnico interpretativo de su instrumento, poseer el conocimiento suficiente de las otras disciplinas y asignaturas que le sustenten su información y cultura musical, su preparación física y psicológica para presentarse en público, así como las herramientas metodológicas para afrontar el maravilloso compromiso de saber enseñar.

Es importante tener definido el modelo de profesional a que aspiramos graduar. Más allá de preparar al estudiante como maestro y para su desempeño en la escena, elementos tan importantes como la disciplina, la puntualidad, la sinceridad, la ética profesional, el compromiso individual y la responsabilidad social del músico, son aspectos vitales y modos de actuación que el maestro de Práctica de Conjunto no debe obviar en ningún momento

Nuestro eminente intelectual Abel Prieto expresó en una conferencia impartida en la universidad *Vladimir Ilich Lenin* de la provincia Las Tunas:

...La adolescencia es una etapa de particular incertidumbre, (...) la principal tarea educativa de un profesor debe ser invitar a pensar y a reflexionar a sus estudiantes, dialogar con ellos; tenemos que formar espectadores críticos, nuestra tarea pedagógica urgente: poner a pensar con cabeza propia a los jóvenes.⁷⁸ (2019)

El programa de estudios resulta una guía para la organización de las obras, debe ayudar a los maestros (especialmente los de menos experiencia), a confeccionar una selección de materiales para su clase de Práctica de Conjunto, al tener siempre en cuenta las posibilidades técnicas y musicales del grupo de estudiantes.

Identidad musical, la cubanía en el espíritu y el intelecto de maestros y alumnos

La identidad es una expresión de nosotros mismos desde diferentes proyecciones, desde nuestra cultura culinaria, nuestra expresión corporal característica, hasta la manera de pensar y asumir la vida. El pensamiento pedagógico cubano también refleja los aspectos que nos identifican justamente para comprender mejor nuestras actitudes, valores y respuestas ante disímiles situaciones que constantemente nos ponen a prueba. La identidad es intrínseca al ser humano, como bien expresara la profesora Nara Araújo:

...La identidad cultural podría definirse, entonces, como el conjunto de signos histórico-culturales que determinan la especificidad de una región, y con ello, la posibilidad de su reconocimiento en una relación de igualdad-diversidad, permanencia-cambio (...) La identidad implica un sentimiento de pertenencia.⁷⁹ (Araújo, Nara, 1989)

El arte manifiesta inexorablemente la identidad cultural, las formas, los modos de vida, (ya sean los elementos cotidianos o los culturales), se van acelerando al ritmo de la información.

La cultura ya no es sólo conocimiento, y no se debe obviar el hecho innegable de que el arte lleva implícito un elemento emocional, desde su creación hasta la percepción, por eso la clase de Práctica de Conjunto, debe ser un compendio de elementos identitarios, sensoriales, emotivos, culturales y

78 Prieto, Abel. (Pinar del Río). Conferencia "El papel de la cultura en la identidad nacional y su influencia en la formación de la nuevas generaciones" Marzo 2019.

79 Véase Rodríguez, Dolores. & Barceló, Nadiesha. 2009: 48.

psicológicos, que complemente y redondee la propuesta docente que desde la parte técnica instrumental le ofrece el maestro.

¿Cómo puede un estudiante de guitarra decir que sabe tocar el instrumento si no es capaz de interpretar un son o una guaracha?, se puede objetar que para lograr un dominio técnico interpretativo de la guitarra no es obligado conocer estos elementos tan autóctonos de nuestra cultura, pero... y la cubanía?, ¿se puede ser un guitarrista cubano sin cubanía? Es lamentable la cantidad de casos que ejemplifican la carencia o superficialidad con que algunas veces se imparten las clases. Lo cubano debe ser invariablemente nuestra carta de presentación, es lo que somos.

La música de los autores cubanos es imprescindible en el repertorio del proceso formativo del estudiante de guitarra. A través de la clase de Práctica de Conjunto, el estudiante tiene acceso a la interpretación de géneros de la música popular cubana que no tienen el mismo resultado desde la interpretación de una guitarra solista.

Siempre deben estar presentes las obras con las que el estudiante se sienta cómodo para ganar seguridad, y tener mayor disposición para atender a la dirección, mirar más al director.

También deben estar presente las obras con elementos novedosos como lo pueden ser ritmos representativos de lo más autóctono de la cultura cubana como bien ejemplifica la obra *Hasta Alicia baila* del autor cubano Eduardo Martín⁸⁰, que es un delicioso guaguancó donde cada una de las cuatro voces tiene elementos percutivos a partir de su propio instrumento. Esta obra hace al estudiante interpretar la clave de guaguancó, que es diferente de la clave del son, (para casi la totalidad de los estudiantes es la primera vez que interpretan una obra de este género).

Hasta Alicia baila, tiene un elemento novedoso para muchos de ellos, y es el percutir con las uñas el aro de la guitarra (la sección lateral del instrumento) además de descubrir diferentes potencialidades en la profundidad de la vibración de la madera del instrumento, según la sección de la guitarra donde se percute y la posición más abierta o cerrada de la mano.

En el repertorio de la clase de Práctica de Conjunto, deben existir obras que también constituyan un reto para el estudiante, como mismo sucede en la clase individual, sin exceder las posibilidades reales de los estudiantes para evitar el rechazo o la apatía por la clase. Las raíces cubanas que nos identifican deben estar siempre presentes en el repertorio, en primer lugar

80 Eduardo Martín, La Habana, 1956, guitarrista y compositor.

porque el estudiante debe primero conocerse bien a sí mismo, su identidad, y su historia nacional a través de la música.

También obras con un lenguaje más contemporáneo integran el catálogo de composiciones para conjunto de guitarras, autores como los Maestros Jesús Ortega y Leo Brouwer han escrito obras originales para conjunto y orquesta de guitarras.

Generalmente se le nombra orquesta al conjunto de guitarras cuando tiene una mayor cantidad de integrantes, lo que constituye un error, lo correcto es llamarlo orquesta cuando su registro se completa con instrumentos que amplían la tesitura del lenguaje sonoro, como los requintos, que se afinan una cuarta por encima de la guitarra, las guitarras bajo, que incorporan sonidos una cuarta más grave de lo que caracteriza la afinación de una guitarra normal, y la guitarra contrabajo, como magníficamente ilustran las orquestas de guitarras “Sonantas Habaneras” e “Isaac Nicola” de Las Tunas, que también utiliza un Tres cuando la música lo necesita. La orquesta de guitarras de Bayamo, tiene incorporada una mandolina.

El Maestro Ortega ha compuesto obras originales para cuarteto o conjunto de guitarras como *Gallo*, *Alegría de verano*, y *El ave, la flor y el amor*. Se considera que sus aportes en la recuperación de la música tradicional cubana para llevarla a este formato, constituyen una tarea invaluable por la oportunidad que brinda a estudiantes y profesionales de la guitarra, de realizar un acercamiento a una propuesta musical estética imprescindible para el proceso de enseñanza-aprendizaje, de esta etapa de la música cubana a partir de la guitarra.

La labor de transcripción y arreglos de la música, aborda una diversidad de notabilísimos compositores cubanos como: José White (1836-1918), Ignacio Cervantes (1847-1905), Eduardo Sánchez de Fuentes (1874-1944), Jorge Anckermann (1877-1941), Ignacio Piñero (1888-1969), Félix B. Cagnet (1892-1976), Eliseo Grenet (1893-1950), Ernesto Lecuona (1895-1963), y Emilio Grenet (1908-1941), entre otros.

Estas obras no deben faltar en el repertorio de la disciplina Práctica de Conjunto de nivel medio superior, por supuesto, deben adecuarse las características técnico- interpretativas identificativas de la agrupación.

El Maestro Martín Pedreira⁸¹ además de su labor intensa como profesor y pedagogo, también ha concebido obras para este formato como: *Criolla para Adelita* para el nivel elemental, y el conmovedor *Son de Cuna*, obra

81 Dr. Martín Pedreira, La Habana (1952), guitarrista, profesor y pedagogo.

representativa del buen gusto y la incorporación de elementos percusivos a partir de la propia guitarra.

Un ejemplo de lo prolífero que puede resultar un guitarrista en la composición para guitarra solista y su diversidad de combinaciones interpretativas, es indudablemente el Maestro Eduardo Martín. Sus composiciones para dúos, tríos, cuartetos, y orquesta de guitarras, son desde hace ya un tiempo repertorio obligado en una agrupación guitarrística que se precie de un repertorio inteligente y de buen gusto, por lo asequible de su aspecto técnico y por su propuesta musical estética, donde lo cubano “salta al oído”.

Obras como *Hasta Alicia baila* y *Suite Habana*, son de gran aceptación por parte de los estudiantes de guitarra de nivel medio y superior, porque disfrutaban enormemente con su interpretación, también las obras *Sones y flores*, *Aguas profundas* y *Preludio, rezo y canto a Obbattalá* para dos guitarras, pudieran ser interpretadas por un dúo de estudiantes bastante aventajados, algunos de ellos las han incorporado a su recital de graduación. Las composiciones para orquesta de guitarras *Sandunga*, *Agua y Miel* y *La Trampa*, exigen un mayor dominio de los recursos técnicos por parte de los estudiantes así como de un profundo trabajo artístico y de dirección por parte del maestro al frente de la clase.

El Maestro Efraín Amador es un incansable promotor de lo más auténtico de nuestra música cubana. Como notabilísimo pedagogo, compositor e intérprete, realiza desde hace ya algunos años, una labor de rescate y divulgación de los temas representativos de la música campesina, (no lo suficientemente abordada en los repertorios de los conjuntos de guitarra de las escuelas de arte por falta de partituras). Interpretar la música a partir de la Guitarra, el Laúd y el Tres, han posibilitado que el Maestro Amador profundice en la interpretación de los géneros afines con estos instrumentos. Sus arreglos musicales han enriquecido el repertorio de los estudiantes de Laúd y Tres de las escuelas de arte.

Las escuelas de música que posean estas líneas de estudio, pudieran realizar más presentaciones conjuntamente con las agrupaciones de guitarras, aprovechando la posibilidad de interpretar obras ilustrativas de la sonoridad de nuestras raíces campesinas. La Escuela Profesional de Arte “El Cucalambé” de la provincia de las Tunas, es una de las que cuenta con la cátedra de “Guitarra, Tres y Laúd”.

Afortunadamente, grandes autores cubanos no guitarristas también escribieron para conjunto de guitarras, al aportar obras y planteamientos técnicos novedosos. Esto constituye un enorme reto para los compositores, teniendo en cuenta que este instrumento tiene sus especificidades, y que es

necesario conocerlo muy bien para componer para él. (La escritura musical para guitarra se concentra en un solo pentagrama agrupando la melodía, la armonía y el bajo dentro de un espacio reducido, que además no puede obviar las posibilidades y limitaciones del desplazamiento de la mano izquierda a través del diapasón del instrumento).

Un ejemplo representativo de estos autores lo conforman los compositores Harold Gramatges⁸², con su *Montuno y Sonera*, Héctor Angulo⁸³ con sus *Cantos Güajiros*, y Carlos Fariñas⁸⁴ con su *Música para dos guitarras*. En el caso de las obras para guitarra de estos ilustres compositores cubanos, fue el Maestro Ortega quien tuvo la tarea de revisar la partitura con el instrumento, para corroborar la posibilidad de la interpretación a partir de sus requerimientos técnicos.

La literatura musical para agrupaciones de guitarras, se precia del legado que aportó para esta combinación de instrumentos el Maestro Leo Brouwer, quien gusta de combinar elementos técnicos novedosos con valores culturales tanto cubanos como latinoamericanos, donde la lírica del instrumento de las seis cuerdas se entrelaza en ocasiones con pasajes bastante tempestuosos desde lo rítmico y armónico.

La *Toccata* es una de las obras más interpretadas a nivel mundial, y aunque es de relativamente corta duración, sus dos primeros compases constituyen un reto respecto al acople, coherencia y organicidad que debe caracterizar la interpretación desde el conjunto de guitarras, es un ejemplo de la necesidad del trabajo por secciones de una obra en vías de lograr el dominio de un aspecto técnico o interpretativo determinado. Su serie *Paisaje cubano con lluvia y Paisaje cubano con rumba*, incorporan nuevos elementos y recursos guitarrísticos como el “slap” o pizzicato Bártok (estirar una cuerda y soltarla para que suene contra los trastes, mayormente empleado en la música popular), y el uso de sordinas (accesorio que se coloca sobre las cuerdas de la guitarra para disminuir su volumen y lograr una sonoridad diferente).

Quizás uno de los mayores retos técnico-artísticos para una agrupación de guitarras lo representa la increíble composición *Acerca del cielo, el aire y la sonrisa*, que ha podido ser interpretado por agrupaciones de estudiantes realmente aventajados y con más experiencia en el trabajo guitarrístico grupal.

82 Harold Gramatges, Santiago de Cuba (1918-2008), pianista, profesor y compositor.

83 Héctor Angulo, Santa Clara (1932), compositor.

84 Carlos Fariñas, Cienfuegos (1934-199).

Los aportes del Maestro Brouwer se refieren a nuevos elementos técnicos, extra-guitarrísticos, cambios en la morfología de las obras, y afinaciones no tradicionales del instrumento. El Maestro establece que se debe componer para la guitarra como si fuera una pequeña orquesta.

Es usual que los maestros y directores de conjuntos de guitarras elaboren sus propios arreglos sobre obras determinadas, ya sea por un interés artístico o por una necesidad de repertorio. Los maestros que pueden realizar este trabajo crecen muchísimo en experiencia y desenvolvimiento en cuanto al análisis de obras se refiere, porque escribir para un instrumento o combinación de ellos, requiere de un gran conocimiento técnico y de una base elemental de armonía para poder definir el “movimiento” de cada una de las voces y el papel que juega cada una de ellas en el engranaje musical.

Es realmente una experiencia enriquecedora, tener la oportunidad y la destreza para realizar arreglos para conjunto u orquesta de guitarras, muchas veces el maestro asume esta iniciativa por la carencia de partituras o por una motivación determinada, como una solicitud para una actividad con un tópico determinado.

Indudablemente, el maestro de Práctica de Conjunto que escribe o arregla una obra musical para incorporarla al repertorio de su clase, crea con este hecho un aporte para ampliar su repertorio y un lazo significativo a nivel artístico y personal con la agrupación, porque escuchar a través de sus estudiantes una obra resultado directo de su proceso creador, le brinda confianza y le motiva a seguir trabajando con el grupo.

Afortunadamente algunos músicos también han tenido la inquietud de realizar arreglos de obras de la música antigua para que puedan ser interpretadas por los instrumentistas de nuestro tiempo. A través de la ejecución de las obras de épocas anteriores, el estudiante puede lograr un mejor acercamiento y entendimiento de la cultura, la filosofía, la estética y el pensamiento de las generaciones que nos antecedieron, estos conocimientos son vitales para una educación artística integral.

Esta aproximación e incorporación de los conocimientos de nuestra historia musical a través de la interpretación de su repertorio, aporta la información que se necesita para lograr un aprendizaje mucho más sólido y fundamentado de los antecedentes de nuestra música actual, además del innegable hecho de que la mejor manera en que un estudiante aprende sobre un período estilístico de la música es justamente interpretando las obras que lo caracterizan.

Algunos transcriptores han realizado una cantidad numerosa de arreglos de obras de autores que no escribieron originalmente para guitarra, (la calidad de estos arreglos es variable, queda por parte del profesor realizar una buena selección). Esto posibilita el acceso a un repertorio no habitual, pero sin dudas necesario para la conformación de un músico serio y responsable de su tarea, pues es probable que el estudiante que hoy aprende, sea el profesor de mañana, y debe tener todo el conocimiento necesario de la historia de la música ilustrándolo a partir de su instrumento.

El conjunto de guitarras es ideal para el acercamiento a la historia de la música, porque su concepción grupal les permite a los estudiantes la interpretación de las obras que también fueron creadas para este tipo de formato (que eran muy habituales en los recitales y conciertos desde siglos anteriores).

Un repertorio que debe estar mucho más representado en los programas de los conjuntos de guitarra es el de la música latinoamericana. Quizás los maestros no tienen el material bibliográfico para abordarla, (un motivo más para la investigación), pero existen recreaciones de obras de esta región que enriquecerían la formación del estudiante de guitarra, además de la satisfacción que la interpretación de estas produce en los integrantes del conjunto. La música latinoamericana resulta muy atractiva por su riqueza rítmica y es muy bien asimilada por el público.

Responsabilidad y coherencia en los saberes para un aprendizaje óptimo

El conocimiento teórico de los autores, de la técnica y el por qué de cada aspecto, tiene que estar muy claro en la mente del estudiante, porque lo que se entiende se aprende mejor, y cuando se sabe, se puede explicar.

Ya no se puede ser tan empírico, hay que sustentar la aplicación de la enseñanza con una parte teórica bien justificada y coherente con lo que se quiere lograr como resultado del proceso formativo.

Es responsabilidad del maestro de Práctica de Conjunto, realizar una introducción para sus discípulos, organizar las ideas y objetivos a cumplir, ubicando la nueva obra del repertorio a trabajar en el contexto histórico que propició su creación, recrear la época, comentar algún cuadro famoso o creación cinematográfica representativa del estilo a abordar, incluso, alguna anécdota sobre el autor o la obra.

Existen tres elementos que guían el proceso de aprendizaje desde la óptica del estudiante: la comprensión, la asimilación y la reafirmación de lo aprendido.

Entender la explicación del maestro es imprescindible para la asimilación de los contenidos.

Es oportuno que el maestro de Práctica de Conjunto converse con sus estudiantes sobre sus expectativas, sus gustos, sus inquietudes artísticas y personales, así como la manera en que visualizan su futuro. Cuando un estudiante de música siente que cuentan con él y que su opinión es importante, crece su autoestima y su sentido de pertenencia hacia el grupo, este elemento tiene un valor inestimable.

La clase de Práctica de Conjunto requiere de una preparación eficiente por parte del maestro, no sólo teórica, sino también práctica y artística, para lograr que el estudiante de guitarra culmine sus estudios de nivel medio con los elementos técnicos y musicales necesarios para poder afrontar la próxima etapa de su vida, la del músico profesional.

El maestro tiene gran responsabilidad en la instrucción y educación del músico, porque también está contribuyendo a la formación de un mejor ser humano. Desde la clase, el profesor hace llegar a su discípulo, no sólo los conocimientos musicales y de trabajo grupal, sino también los estéticos, filosóficos y pedagógicos.

El graduado de nivel medio superior, debe presentarse ante un público como solista, como parte de una agrupación, y al mismo tiempo, debe ser capaz de asumir la docencia como profesor del músico individual así como la Práctica de Conjunto de su especialidad.

También existe una infinidad de modelos de agrupaciones de la música popular que requieren de la presencia del músico guitarrista previamente preparado para integrar una unidad artística compuesta por varios instrumentos.

El profesor de esta disciplina debe incluir aspectos técnicos propios del instrumento, el conocimiento de las posibilidades tímbricas y la variedad de digitaciones posibles en la guitarra, son elementos recurrentes en esta clase, porque cada integrante del conjunto de guitarras, trae su propia digitación, y es papel del maestro unificar las distintas maneras de ejecutar las notas.

Afortunadamente, los maestros que también son directores de las orquestas de guitarras, inteligentemente incorporan a los estudiantes de nivel medio superior de música a su proyecto profesional, como práctica pre-profesional de su instrumento.

Desde la Práctica Artístico-Pedagógica, el estudiante puede manifestar ciertas habilidades técnico-musicales para la dirección de agrupaciones de guitarra e instrumentos afines; queda por parte del maestro, saber identificar esta

vocación o aptitud, para continuar incentivándola y motivar aún más al joven guitarrista para esta posible proyección profesional.

El conjunto de guitarras es “un todo”, integrado por muchas partes, una reunión de elementos, que convergen en función de un resultado único, como la diversidad de piezas y engranajes que en una combinación perfecta constituyen un reloj.

Las instituciones, los profesores, los estudiantes y las relaciones que se establecen entre ellos constituyen la base del campo artístico pedagógico, y es la escuela de arte la que ocupa una función rectora en el proceso formativo del estudiante de música.

Además de la conformación del joven músico, es importantísimo tener muy definido el modelo de profesional a que aspiramos graduar. Más allá de preparar al estudiante como maestro y para su desempeño en la escena, elementos tan importantes como la disciplina, la puntualidad, la ética profesional, el compromiso individual y la responsabilidad social son aspectos vitales.

El maestro debe tener las herramientas psicológicas y didácticas específicas para la confrontación con el discípulo, con una concepción integradora de los procesos de formación artística.

Nuestro José Martí, autor de consulta obligada para los docentes, destacó en sus escritos sobre educación, el papel significativo del maestro, y la responsabilidad enorme de aquel que enseña, la necesidad de educar además de instruir, y la conciencia de que con su labor, el maestro conforma al hombre del futuro como un pedazo de arcilla en las manos de un ceramista.

Bibliografía

CASANOVA, A. V. (2003). La guitarra en Cuba: su protagonismo en nuestra Música. *Revista Clave*, 5 (2-3), 52-57.

CENTRO NACIONAL DE ESCUELAS DE ARTE. (2010) Planes de estudio, Nivel Medio-Profesional (vigente a partir del curso 2010-2011. Resolución Ministerial 156- anexo 6.s).

DÍAZ, C. (2003). Sociedad Guitarrística de Cuba, 1940-1945. *Revista Clave*, 5 (2-3), 3-6.

GIRO, R. (1986) Leo Brouwer y la guitarra en Cuba. La Habana: Letras Cubanas.

ORTEGA, J. (1988) ¿Qué es el Sistema Cubano de Enseñanza de la Guitarra? *Revista Guitar Review*. Documento en soporte digital.

PÉREZ, C. (1935). La pedagogía en el arte musical. La Habana: Archivo del Museo Nacional de la Música.

PICHÓN, E. (1995). El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social. Documento en soporte digital.

PRIETO JIMÉNEZ, A. (2019) El papel de la cultura en la identidad nacional y su influencia en la formación de las nuevas generaciones. Conferencia, Universidad V. I. Lenin de las Tunas.

RODRÍGUEZ, D. F. (2014). Gaspar Agüero Barreras un precursor de la pedagogía musical cubana, La Habana: Museo de la Música.

RODRÍGUEZ, D. F. & BARCELÓ, N. (2009). Pensamiento musical-pedagógico en Cuba: historia, tradición y vanguardia. La Habana: Adagio.

SKOURTIS, E. (2017) “La Práctica de conjunto en la formación del estudiante de guitarra de nivel medio superior” Tesis en opción al título académico de Máster en Procesos Formativos de la Enseñanza de las Artes, mención música.

ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA “MÚSICA CONTEMPORÁNEA” EN LA ACTUALIDAD

MS.C SANTIAGO BARBOSA CAÑÓN

Licenciado en Música, perfil Composición.
Intérprete y profesor colombiano

Introducción:

Cada período musical presenta complejidades propias para su estudio, tanto para sus contemporáneos como para quienes se enfrentan a ellos con la gran distancia del tiempo interpuesta. Tal es el caso del periodo barroco, por ejemplo, donde sólo se dispone de instrucciones escritas (partituras), testimonios y sugerencias de otras artes de la época, como únicas referencias para lograr lo más próximo a su interpretación original. Pero también sucede, paradójicamente, que cuando se trata de comprender la música escrita en nuestro propio tiempo, esta complejidad se incrementa, en parte porque falta el distanciamiento estético, es decir, falta la acumulación de experiencias, es demasiado inmediata y no está suficientemente procesada, sistematizada e incorporada, a diferencia de la experiencia sonora acumulada por generaciones. Esto hace que, dentro del mundo de la música académica es frecuente que se entienda mejor la música del pasado que las novedades de la propia época, razón por la que muchas veces, si no es excluida, sí mal tratada.

Así sucede con la comúnmente llamada “música contemporánea”, música de las vanguardias del siglo XX, o música post-tonal, aquella que es colocada en el arco temporal de 1900 al 2000 aproximadamente, que comienza con las nuevas propuestas de Arnold Schoenberg y su emancipación de la disonancia y que posteriormente ha venido planteando diferentes formas de organización del “caos sonoro” que ha dejado la liberación de los centros tonales.

Aunque pueda sorprendernos, todavía hay músicos profesionales que no han sobrepasado ciertas fronteras musicales epocales y/o estilísticas, teniéndose que enfrentar en su vida a repertorios contemporáneos de los cuales no comprenden sus propias lógicas y características, como lo son: los nuevos enfoques rítmicos, las nuevas tímbricas, técnicas, y armonías, su escritura no convencional, los diversos criterios de organización musical, su comunión con las nuevas tecnologías y otras disciplinas del arte; por supuesto, este es un repertorio que, en principio, no puede ser entendido ni analizado por quien lo va a interpretar, si primero no estudia, comprende y experimenta estas lógicas.

La dificultad señalada necesariamente lleva a un período de aprendizaje que familiarice al intérprete con las nuevas propuestas y lo habilite para interpretarlas adecuadamente, quiere decir, conforme a su peculiar lógica. Para ello debemos considerar importantes aportes que se han planteado a lo largo del siglo XX y XXI y de esta manera descubrir las coordenadas que nos permitan una enseñanza-aprendizaje óptima, práctica y por supuesto divertida.



Más praxis y menos teoría

Al hablar de una enseñanza-aprendizaje basada en la praxis dentro del terreno de la música, no se trata de proponer algo nuevo, sino de hacer memoria y retomar los enfoques novedosos que se plantearon décadas atrás que, por motivos, al parecer, arbitrarios, o inexplicables, han desaparecido de muchas academias. El reconocimiento desde la psicología, de un campo puramente

formal-sonoro en el pensamiento, concretado teóricamente por Marie Louise Serafine y Howard Gardner a finales de siglo XX, fue intuido tempranamente por una línea de artistas y pedagogos quienes, ante el nacimiento de nuevas formas en arte, ponían en duda la eficacia de la educación artística en uso y las formas en que esta era concebida y desarrollada. Este reconocimiento paulatino hizo que se replantearan diversas cuestiones dentro del campo artístico-pedagógico donde la música de las vanguardias europeas, “la música contemporánea” y sus nuevos sonidos, fue definitivamente un detonante.

Las habituales leyes de la música que regían en las aulas al igual que las compositivas, poco a poco y, específicamente, desde el derrumbamiento o transformación de la tonalidad, “abandonaban sus habituales certezas” (Rattle, 2000) dejando a su paso grandes preguntas sobre cómo afrontar esta enseñanza. Compositores como Pier Shaffer, John Paynter, Murray Shafer, el grupo de investigación musical de París (GRM), Jhon Cage, entre otros, se propusieron replantear el tema en cuestión respondiendo a las características esenciales de lenguajes que, de manera general, consistían en la atonalidad, nuevas técnicas instrumentales, asimetrías rítmicas, nuevas afinaciones y los medios electrónicos. La intención de una reforma pedagógica, o más correctamente, artístico-pedagógica en la música basada en la praxis, buscaba educar para asimilar esta música nueva, acostumbrar desde tempranas edades a otras formas del sonido desde la acción y evitar el choque brutal en edades avanzadas con músicas diferentes que ya se han consolidado en la cultura occidental pero que irremediamente nunca llegarán a tener significado en muchas personas si no han sido parte de la enseñanza-aprendizaje, es decir, no se ha elaborado una cultura del sonido moderno. El reconocimiento de la praxis como eje indispensable y predominante para la cognición, se ha planteado desde diferentes ópticas y convertido incluso en un elemento fundamental para las nuevas propuestas didácticas destinadas a la formación de productores de arte.

El saber colectivo

Refiriéndonos al concepto, praxis colectiva, es imprescindible partir de los aportes de Michael Fullan y Andy Hargreaves (F&H), reconocidos investigadores por sus numerosos aportes y reformas en educación a dúo, quienes en su libro *La escuela que queremos* (Hargreaves-Fullan, 1999) destacan “la potencialidad del trabajo *en grupo*”, subtítulo con el que también le dan nombre a una de las secciones de su libro. Aquí hacen referencia a autores contemporáneos que han contribuido a definir las cualidades

del trabajo en grupo, y aunque está orientado hacia grupos docentes, nos proporciona diferentes perspectivas en abstracto que analizan las relaciones de grupo orientadas a determinados objetivos y que son provechosas para fundamentar la utilización de métodos práctico-colectivos en la enseñanza-aprendizaje de la música contemporánea.

Haciendo referencia a los aportes del también reformador en Pedagogía, el Dr. Rozenholtz de la Universidad de Stanford, citan: “la mejora de la enseñanza constituye una empresa más colectiva que individual, la experimentación en compañía es una condición bajo la cual se mejora” (Hargreaves-Fullan, 1999) Estas palabras, que hacen referencia y pretenden valorar las relaciones inter-docentes, se pueden hacer extensivas al trabajo entre estudiantes. La presencia del grupo en los momentos de construcción del saber, hace que el individuo tenga más seguridad sobre lo que aprende, como lo menciona el autor citado: “se es más propenso a confiar en saberes compartidos, a valorarlos y legitimarlos”.

El reconocido pedagogo musical Shinichi Suzuki, por ejemplo, concebía el grupo como una herramienta pedagógica. Su método, junto al de Carl Orff o J. Dalcroze (entre otros), tomó sus propiedades de la experiencia colectiva para enriquecer y fortalecer sus didácticas. La confrontación de pensamientos musicales en las acciones de “dar y recibir, búsqueda común”, se convirtió en eje de sus propuestas, ya que permite una situación de diálogo donde, en reciprocidad, se afirman criterios (sonoros) y se incorporan otros. El entorno natural-social, escenario de experiencias e interacción, como lo planteaba la Maestra Olga Cossettini en su “nueva escuela”, puede ser traducido, en términos de música, al paisaje sonoro ideal y en potencia que se genera cuando se ponen los sonidos en marcha. Este escenario de sonidos generado en colectivo es el lugar indispensable para que puedan manifestarse la comunicación, diálogo y resolución de conflictos sonoros. Es aquí donde puede y debe ocurrir, como lo decía la referida maestra “ese aprendizaje espontáneo, natural, donde se busca, siente, observa, reflexiona, y sin saberlo, se estudia”.

La recurrente individualidad, presente en ciertas áreas de la enseñanza de las artes, -aun cuando ellas son la sistematización de objetos en esencia colectivos, como lo es la música contemporánea, fuertemente vinculada a la música de cámara-, suspende la presencia de momentos en donde se propicie la relación y choques de ideas, lo que ha generado conciencias individualistas, competencias innecesarias y apuestan por un arte individual nocivo en música.

El taller (workshop) como espacio aplicativo de la praxis-colectiva

El taller, entendido como modalidad pedagógica, es un espacio de práctica relativamente corto, aunque intenso, con objetivos específicos y que funciona como una enseñanza colateral a los estudios regulares. Quiere decir, en artes, es una unidad didáctica que promueve el desarrollo de habilidades artísticas y potencialidades, tanto individuales como colectivas, con el fin de lograr una autonomía intelectual y creativa. Actualmente su aplicación ha tomado mucha fuerza, siendo cada vez más recurrente en el campo artístico-pedagógico, no solo en academias, sino también en instituciones culturales que lo promueven constantemente como vía para ofrecer alternativas o finalidades educativas entre sus habituales espectáculos y conferencias

Haciendo análisis de diferentes talleres en arte, consideramos el taller artístico-pedagógico como la vía idónea para la enseñanza-aprendizaje de la música contemporánea y sus técnicas, recursos y estilos. Su característica de “aprender haciendo” y su metodología participativa, dibujan un terreno propicio para el desarrollo de objetivos que pueden agruparse en aquellos de tipo *práctico* que le permiten al estudiante manipular determinada técnica *in situ*. También aquellos de tipo *cognitivo*, donde el estudiante comprenderá las lógicas teóricas y funcionamientos, y los de tipo *afectivo*, donde el diálogo y la comunicación interpersonal contribuyen a la formación del ser social, como artista y como persona. El taller artístico-pedagógico es, en definitiva, el hogar de la enseñanza-aprendizaje de la música contemporánea.

Consecuente con el orgánico vínculo existente entre el arte y su enseñanza especializada, es obvio que la música contemporánea ha aportado significativos conceptos y modos de hacer sonido que la academia debe incorporar como parte de sus nuevos objetivos y contenidos. Pero como también se explica en la teoría del campo artístico-pedagógico de la DrC. Hortensia Peramo Cabrera, no se trata de un mero traslado, sino de un proceso de conversión de la práctica artística en artístico-pedagógica. De ahí que podamos develar algunas de esas novedades del campo musical que han devenido, o que son susceptibles de ser consignadas como herramientas didácticas en manos del artista-profesor para la enseñanza-aprendizaje de la música contemporánea.

La Nueva grafía

Cuando se trata de introducir estudiantes en sonoridades no convencionales, la nueva grafía y sus posibilidades enormes se prestan como una vía de comunicación óptima, ya que involucran un sistema de imágenes que se

encuentra afianzado en la persona. Atmosferas tan complejas rítmicamente, como lo puede ser, por ejemplo, el sonido de la lluvia o del viento, son fácilmente resueltas con un simple dibujo de una nube o de líneas onduladas que se asocian al viento. Esta estrategia permite al grupo buscar minuciosidades rítmicas o efectistas teniendo como referente no una partitura de complejas figuraciones rítmicas, sino un referente que vive en la experiencia del estudiante, dígase, lluvias suaves, lluvias fuertes, lluvias progresivas, o gotas disipadas, que motivan una exploración rítmica y de intensidades dinámicas que permiten navegar por el maravilloso mundo del puntillismo musical.

De este modo, el estudiante ha sido en principio motivado e involucrado en la experiencia de saborear y explorar los sonidos de una compleja técnica, por supuesto que en un sentido muy básico, pero efectivo, ya que este sistema de imágenes constituye el vehículo motivacional para generar esa curiosidad por el sonido, cosa que un complejo tratado teórico del ritmo de tipo puntillista quizá no logre en el momento de presentación o iniciación de esa técnica

El sistema de señas

En la búsqueda histórica de nuevas grafías, símbolos o vías para la instrucción musical, se descubre también el cuerpo como otra forma en que se presenta la relación compositor-intérprete. A lo largo de la existencia del ser humano, las manos se han utilizado en diferentes esferas como vehículo de comunicación, como también de instrucción; en la evolución de sus símbolos, la grafía musical redescubre este sistema milenario, que ha sido empleado en la música para dibujar en el aire los esquemas de la dirección orquestal y coral, y lo presenta ahora como otra forma de hacer música y como herramienta pedagógica. A principios del siglo XX, Justin Bayard Ward, en su método pedagógico para la formación entonativa (solfeo), propone el recurso de las señas, es decir, el uso de los dedos como partitura no convencional, como plataforma para la comunicación musical entre una parte del cuerpo del compositor y el intérprete que lee y descifra el código de ese singular lenguaje de señas, herramienta efectiva e imprescindible muy utilizada actualmente para la creación y la Enseñanza-aprendizaje de la música contemporánea.

La improvisación colectiva

Rememorando los aportes de la Maestra Hemsy de Gainza, el estudiante transita por tres etapas: la etapa de la *alimentación (sincretismo)*, donde es

percibido el objeto musical por el estudiante, la *etapa de diferenciación y análisis* o “etapa de manipuleo”, que es, según la maestra, donde el estudiante interviene dicho objeto con sus propios sonidos, y la etapa de *abstracción o generalización (síntesis)*, donde se establecen las bases de un entendimiento sobre las certezas halladas.

Estas etapas que Gaínza basa en los ciclos naturales en que, desde que el individuo nace, absorbe, experimenta y entiende la realidad, llevadas al propósito de la enseñanza-aprendizaje de la música contemporánea, nos regalan coordenadas para elaborar los pasos que debieran funcionar como introducción a los temas a tratados. La primera etapa, por ejemplo, es aquella donde se plantea sobre qué sonidos se va a trabajar, cuáles serán las normas de juego, o sobre cuáles ejercicios se empezará a trabajar. En la segunda etapa, aquella del “manipuleo”, los estudiantes explorarán el sonido, al principio y naturalmente con cierto escepticismo, pero estimulados por la orientación del guía-director. Es esta segunda etapa la que mantiene a los estudiantes alertas, con una participación activa, una vez que entienden sus responsabilidades y su papel dentro de una búsqueda improvisatoria grupal. Hacer hincapié, respetar y darle espacios generosos a esta etapa del manipuleo, de la improvisación en grupo permitirá el desarrollo de la creatividad y del diálogo, y prepararía el camino a la tercera etapa, donde el estudiante empieza a tener certezas de lo que es mejor y lo descartable en determinado ámbito sonoro.

Encontramos así que la improvisación musical cumple la doble función de ser medio y objetivo, es decir, que a través de ella podríamos potenciar el aprendizaje de las diferentes técnicas musicales y, por otro lado, estimular la composición –colectiva- en tiempo real. Sería la puerta de entrada a la música contemporánea y al desarrollo de habilidades compositivas in situ que permitirán enfrentar gran parte del repertorio contemporáneo. Por tal motivo, la idea de un proyecto formativo orientado a la enseñanza-aprendizaje de las técnicas de la música contemporánea no puede prescindir del acto de la improvisación, incluso es esta la gestora de sus contenidos. De modo que la plataforma de un taller artístico-pedagógico de praxis colectiva guiada por un director-profesor, deberá asumir la improvisación colectiva como fuente de material de clase y de contenidos, haciendo que los estudiantes estén al mismo nivel de interrogantes, que sean cómplices unos de otros, y participantes activos en la definición de los errores y las certezas.

El papel de la teoría

La investigación crítica sobre la escuela activa nos ha llevado a reconocer el papel de la teoría y la sistematización de los contenidos como componente

importante del aprendizaje, así como a fundamentar su utilización en la enseñanza-aprendizaje de la música contemporánea, que, si bien no es el principal objetivo, como sí lo es la práctica, el estudiante debe apropiarse de ese conocimiento y vencer la renuencia a lo difícil y lo específico que este pueda representar. La reflexión post-práctica, es decir, aquella charla que viene después de haber explorado sonoramente, y los aportes realizados durante la práctica, que son el momento de fijación de conceptos, deben ser ambiciosos(as) en términos conceptuales. Deben lograr diferenciar las técnicas de la música contemporánea, ahora teóricamente, unas de otras, como lo han hecho en la práctica de manera auditiva e interpretativa, y fomentarse así una interrelación entre teoría y acción que les otorgue un soporte contundente para la interpretación de la música contemporánea.

Ante dichos aportes llegamos al punto de darle el relieve justo a la teoría musical dentro del taller artístico-pedagógico y reconocer la importancia de esta para potenciar la práctica. Pero debe advertirse que esto no significa repartir práctica y teoría como quien reparte porciones de algo, sino que, por el contrario, se trata de encontrar una teoría viva, es decir una teoría que dialogue durante y con el proceso práctico, que los conceptos den soporte y le brinden caminos a la exploración, y de esta forma, contribuir al saneamiento del divorcio histórico, y lamentablemente frecuente, entre praxis y teoría durante los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Papel del profesor

Podemos diferenciar claramente que una tarea es transformar las experiencias musicales previas, vividas hasta el momento por el estudiante, al polemizar con nuevas sensaciones sonoras que generen disonancia, un conflicto cognitivo (De Zubiría) con lo anterior y permitan, de este modo, un aprendizaje significativo. Pero otra cosa, de especial importancia, es la mediación cultural que introduce el profesor cuando involucra esas nuevas experiencias con la cultura sonora y teórica de una época, estilo o técnica en específico, puesta en relación con, o como marco a la exploración. Por tal motivo, en la enseñanza-aprendizaje de la música contemporánea el profesor actuará como mediador entre la experiencia y el marco cultural de referencia, paisaje común a todos, cuando se trata de conectar al alumno con las corrientes musicales que dieron lugar al repertorio que este alumno deberá enfrentar. La cultura acumulada y como referencia, es inherente al proceso, por lo que el profesor debe emplear las coordenadas culturales correctas en cada caso.

La dimensión socio-afectiva

La enseñanza-aprendizaje de la música contemporánea, por sus características práctico-colectivas y convivenciales, puede funcionar también como favorecedora del desarrollo de la dimensión socio-afectiva. Al dejar establecido, el taller artístico-pedagógico como lugar ideal para la exploración sonora, se destacan determinadas prácticas usadas por artistas contemporáneos como ejercicios de taller, que, sintetizándolas en prácticas sobre el auto reconocimiento, reconocimiento del otro y des-alienación, nos ofrecen luces sobre una formación que aporta a lo socio-afectivo desde la acción artística. La exploración, ya sea entre cuerpos o sonidos, sumada al hecho convivencial que demanda un taller, permiten construir criterios valorativos sobre sí en el participante, sobre los otros, el nosotros y el mundo, todos nacidos de la práctica noble del arte. La exploración musical colectiva, que nos ocupa, entendida como espacio de diálogo, de experimentos, de convivencia y complicidad, permite conocerse e identificarse como persona, artista e integrante dentro del grupo. Nos comenta Julian de Zubiría al respecto de la acción colectiva: *“no solo se percibe objetivamente a los demás, sino como otro sujeto con el cual uno se identifica y que uno identifica en sí mismo”*. De esta forma, comprender al otro a través de la música en la creación in situ provoca la empatía, el diálogo y la generosidad.

La búsqueda de un resultado musical adecuado, en el sentido anteriormente expuesto, mediada por el director-guía, irá potencializando y proponiendo valores positivos; la creación en tiempo real de esa música mostrará la responsabilidad artística del intérprete; las nuevas formas de hacer sonido estimularán cualidades transgresoras, e incluso, la multiplicidad de lenguajes abordados hará comprender su raíces y las del otro; esto, sin olvidar que, no por nulas razones, la música, además de entretenimiento, también es terapéutica.

Conclusiones

Enfocados concretamente en los procesos formativos en arte, específicamente, a la formación profesional de un músico intérprete universitario ante la música contemporánea, comprenderemos que es un problema fundamental de abordar, puesto que se supone que ese estudiante, por profesional de la música y universitario (en su concepto de universalidad del conocimiento), debe dominar el repertorio contemporáneo, primero, porque precisa comprenderlo para hacerlo llegar a sus auditorios sin traicionar o tergiversar la idea y su sentido originales, y luego, si es maestro, para orientar debidamente a sus alumnos.

Por ello, el acercamiento comprensivo del estudiante-intérprete a la música contemporánea requiere de una atención especial dentro del proceso formativo del músico profesional, que no debiera esperar a que sea resuelta en el nivel universitario, aunque se estime que en este el estudiante-instrumentista esté más preparado o capacitado para un mejor entendimiento, dados sus años de estudios acumulados, su experiencia sonora como espectador y como intérprete y su madurez musical y personal.

Es de suma importancia ante dicha situación particular retomar consideraciones formativas que fueron consecuencia del arte de las vanguardias del siglo xx para encontrar las claves que puedan contribuir a propuestas destinadas a la enseñanza-aprendizaje de la música contemporánea. Analizar las vías de la praxis, praxis colectiva y taller (workshop), su vínculo con la enseñanza-aprendizaje de la música y también sustentar la importancia de la Nueva grafía musical, el sistema de señas y la improvisación colectiva como herramientas didácticas propias del repertorio contemporáneo.

Primero, porque precisa comprenderlo para hacerlo llegar a sus auditorios sin traicionar o tergiversar la idea y su sentido originales, y luego, si es maestro, para orientar debidamente a sus alumnos.

Por ello, el acercamiento comprensivo del estudiante-intérprete a la música contemporánea requiere de una atención especial dentro del proceso formativo del músico profesional, que no debiera esperar a que sea resuelta en el nivel universitario, aunque se estime que en este el estudiante-instrumentista esté más preparado o capacitado para un mejor entendimiento, dados sus años de estudios acumulados, su experiencia sonora como espectador y como intérprete y su madurez musical y personal.

Bibliografía

- BRINDLE, R. S. (1995). La nueva música. Buenos Aires: Ricordi.
- COSSETINI, O. (S.F.). La escuela viva.
- COSSETINI, M. P. (Dirección). (1991). La escuela de la señorita Olga [Película].
- CURELES, M. (1998). La música contemporánea en la educación secundaria. Aula abierta N° 71, 217.
- DE ZUBIRÍA, J. (2002). Los modelos pedagógicos. Bogotá: Aula Abierta.
- ESPINOSA, S. (2007). Creación y pedagogía - Los compositores van al Aula. En M. D. (coord), Aportaciones teórico y metodológicas a la educación musical (pág. 96). Barcelona: GRAÓ.
- GAINZA, V. H. (1983). La improvisación musical. Buenos Aires: Ricordi.
- GARDNER, H. (1993). La Teoría de las inteligencias múltiples.
- HALLAM, H. J. (2009). The Oxford Handbook of Music Psychology. Londres: Oxford University Press.
- HARGREAVES-FULLAN, M. F. (1999). La escuela que queremos. Chicago: AMORRORTU.
- LOIZAGA, M. (2007). Thomas Adam Regelsky. En M. d. (coord), Aportaciones Teóricas y metodológicas a la educación musical (págs. 211-218). Editorial GRAÓ.
- ORFF, K. (1930). Orff-Schulwerk. Mainz: Schott.
- PERAMO, H. (2011). Campo Artístico pedagógico. La Habana.
- RATTLE, S. (Dirección). (2000). La música del siglo XX [Película].
- REGELSKY, T. A. (1996). Critical theory as a foundation for critical thinking in music, (VRME) vol 6. New Jersey: New Jersey music educators association and Rider University.
- S. ESPINOSA, S. (2007). Creación sonora en tiempo real. En c. autores, La creatividad en la clase de música. Caracas: Laboratorio Educativo.
- SCHAFFER, M. (1967). Limpieza de oídos. Toronto Canadá: BERANDOL MUSIC LIMITED.
- SERAFINE, M. L. (1983). Cognition in music. Nueva York.
- SHOENBERG ARNOLD. Estructural functions of Harmony
- VILLA-ROJO, J. (2003). Notación y grafía musical en el siglo xx. España: de la editorial Iberautor, impreso en al año.
- ZUBIRÍA, J. D. (2002). Los modelos pedagógicos. Bogotá: Aula Abierta.

PROFESIONALISMO Y PASIÓN: LOS MODOS DE ACTUACIÓN PROFESIONAL DE LA MAESTRA DINORAH VALDÉS PÉREZ

MS.C NAIRIN RODRÍGUEZ DUVERGER

Pianista, musicóloga y profesora

Antecedentes familiares de Dinorah Eumelia Valdés Pérez que influyeron en la formación de sus modos de actuación músico-pedagógicos.

Los antecedentes familiares de la familia Valdés Pérez tuvieron una fuerte influencia en la elección de la profesión de Dinorah y en sus modos de actuación, ya que provenía de una familia de músicos. Su abuelo paterno, Raúl Valdés Hidalgo-Gato, fue contrabajista, director de banda en la ciudad de Matanzas y en sus últimos años de vida trabajó como copista⁸⁵. En su juventud, contrajo matrimonio con Manuela Arnau. “De los siete hijos que tuvo uno solo no quiso estudiar nada de música; no todos se dedicaron a ello, pero todos sabían”⁸⁶. En la formación musical de la familia “el abuelo influyó mucho. De hecho, nos inclinamos por la música por mi papá. Además, ellos sin ser muy insistentes trataban de que todos fuéramos músicos. Los que no fueron músicos fue porque no quisieron porque intención sí hubo”⁸⁷.

De los que se dedicaron a este arte como profesión se encontraban Roberto Valdés Arnau⁸⁸, Georgina Valdés Arnau⁸⁹, René Valdés Arnau⁹⁰ y Raúl Valdés

85 Según su nieto, Raúl Valdés Pérez, todavía existen partituras copiadas por él en los archivos de la Orquesta Sinfónica Nacional.

86 La entrevista fue realizada por el musicólogo y director coral Rodney Frómeta para un trabajo de Metodología de la Investigación cuando era estudiante del ISA.

87 R. Valdés Pérez, entrevista, 29 de enero de 2020.

88 Violinista y director de la orquesta CMQ y más adelante del Instituto Cubano de Radio y Televisión (ICRT).

89 Profesora de Solfeo y piano complementario.

90 Saxofonista.

Arnau⁹¹, quien fue el padre de Dinorah y Raúl Valdés Pérez. Raúl Valdés Arnau contrajo matrimonio con Dinorah María Pérez Hernández que también provenía de la ciudad de Matanzas con una Licenciatura en Filosofía y Letras y durante muchos años ejerció el magisterio en la Escuela de Artes Plásticas *San Alejandro*, donde impartió clases de asignaturas de la enseñanza general como *Historia y Geografía*. Además, tenía una formación católica muy ferviente, la cual transmitió a sus hijos. “Nos educamos mucho en la iglesia. Aquí cerca en San Rafael. De hecho, mi hermana estudió en una escuela de monjas. (...) La educación de nosotros fue muy rigurosa”⁹². “Mi mamá (...) me enseñó el código ético: cómo tratar a las personas, cómo respetarlas dentro de un aula y cómo respetarse uno mismo que es muy importante también”⁹³.

Desde que los niños eran pequeños, existía la tradición familiar de asistir con regularidad a eventos artísticos. “Todos los fines de semana había que ir a ver una obra de teatro o ir a un museo o ver un concierto”⁹⁴. Esto fue creando una cultura general en Dinorah que permitió que apreciara lo estético en el arte desde muy temprana edad. En este seno familiar se desarrolló la maestra Valdés Pérez, lo cual justifica su pasión por la enseñanza y la música.

Estos antecedentes familiares y la educación que le dieron los padres hicieron de Dinorah Valdés Pérez una persona muy disciplinada, respetuosa y educada. La sencillez que la caracterizaba la hacía de fácil acceso tanto para sus familiares como para sus compañeros de estudio y de trabajo. “Era alegre, positiva, transmitía una luz especial siempre, cada vez que la veía me llenaba de alegría pues tenía ese don para contagiar a todos de su buena vibra”⁹⁵. Siempre ayudaba a todo el que pudiera y tenía la capacidad de dar cualquier consejo profesional o personal desde un punto de vista muy objetivo.

Ya te digo, Dinorah era esa persona a la que tú podías acudir siempre por la sinceridad. Ella era muy desenfadada, pero no (...) crítica hiriente, no. Tú siempre podías encontrar esa mano en el hombro o esa verdad cruda, real, pero ella te la decía de una manera que tú salías animada o agradecida, porque te lo decía y después te daba la solución. (...) ⁹⁶.

Era muy estudiosa, lo que hacía que se mantuviera actualizada tanto de los conocimientos científicos como artísticos. A pesar de todos sus conocimientos

91 Pianista repertorista especializado en las obras de canto, saxofonista y acordeonista.

92 R. Valdés Pérez, entrevista, 29 de enero de 2020.

93 D. Valdés, entrevista, 21 de diciembre de 2014.

94 E. Pérez Mesa, entrevista, 7 de septiembre de 2020.

95 S. Cepero, entrevista, 9 de septiembre de 2020.

96 L. Ramos, entrevista, 27 de enero de 2020.

académicos también “era mucho de la música popular, de disfrutarla, de bailarla. Ella no podía quedarse quieta de ninguna manera. Eso de bailar formaba parte de su personalidad”⁹⁷.

Tenía una fuerza interior que solo mostraba en los momentos necesarios. “Ella era fuerte fuerte, a veces uno se preguntaba que de dónde sacaba esa fortaleza dentro de tanta tranquilidad”⁹⁸. Un suceso influyente en su vida fue la pérdida de ambos padres de la misma enfermedad a temprana edad, lo que hizo que tuviera que enfrentarse a la responsabilidad de su casa y de su hermano completamente sola. Esta es una de las razones por las que veía a Raúl de modo maternal. Otro aspecto considerable fue no poder tener descendencia a pesar de que siempre le gustaron los niños. “Ella siempre quiso tener un hijo, pero ya llegó una etapa de la vida que ella me dijo: En este momento, ya no es conveniente porque es traer un niño a pasar trabajo”⁹⁹. A pesar de estos hechos supo sobreponerse y continuar con las mismas enseñanzas y código ético que le habían inculcado tanto en el ámbito personal como en el profesional.

Una cosa que me ha marcado de ella ha sido la ética. No solo la ética de trabajo, sino saberse buena persona y tener conciencia de lo que significa ser un buen ser humano. Saber no hacer daño. A mí me impresionó mucho que Dinorah fue fundadora del ISA, ha sido maestra de maestras. Era una persona con un conocimiento abrumador y había una humildad en ella increíble, a veces hasta desconcertante. Yo creo que ella misma lo sabía, ella misma se conocía y no necesitaba más¹⁰⁰.

Durante toda su vida, cultivó la misma fe y concepciones religiosas que le había inculcado la madre. Tanto es así que se mantuvo asistiendo a la misma iglesia hasta el final de sus días. “Ella no lo decía, pero cuando tú la tratabas sí. Ella fue muy creyente. Cuando estuvo en el hospital, tuvimos muchas experiencias juntas, de pedirle a Dios, de orar, de leer la biblia”¹⁰¹. Además, “dentro del catolicismo tenía todo hecho: confirmada, bautizada y todos los sacramentos”¹⁰². “Su fe en Dios era algo grande. Debió sentir tristeza o enojo, todos pasamos por eso... pero cuando uno posee una fe en Dios, pues le deja esas cosas negativas a lo divino y no se albergan

97 M. del Rosario Hernández, entrevista, 28 de diciembre de 2019.

98 J. de la Torre, entrevista, 8 de septiembre de 2020.

99 A. María Cárdenas, entrevista, 04 de julio de 2020.

100 B. Lorenzo, entrevista, 5 de septiembre de 2020.

101 I. García García, entrevista, 7 de diciembre de 2020.

102 J. de la Torre, entrevista, 8 de septiembre de 2020.

esas amarguras”¹⁰³. Esta forma de ver la vida influyó mucho en su modo de enseñar, incluso para analizar los contenidos sobre temas sagrados. “Hay muchos procesos que están dentro de la música sacra que quizás una persona no practicante los asimila de una manera distinta. Sin embargo, ella podía dar respuesta a muchas cosas partiendo de la Fe”¹⁰⁴. Sin embargo,

Dinorah era una católica que no era de ir a misas. Tenía su iglesia, pero sentía que ella no era una persona fanática. (...) Eso estaba ahí, pero estaba más como una conducta social. Dinorah vivió una etapa de Cuba de las complicadas con ese asunto porque te limitaba para muchas cosas, pero yo creo que ella era una de las que ni escondía ni alardeaba. Yo siempre entendí su religiosidad como conocimiento, como forma de ver la vida”¹⁰⁵.

A pesar de sus creencias religiosas, tenía muchos conocimientos de la rumba y de la música afrocubana. Esta información fue confirmada por la MSC. María del Rosario Hernández quien plantea que “esa era otra parte que le gustaba mucho. Incluso cuando yo recibí sus discos, (...), me di cuenta que todo lo que salía que tenía que ver con la música afrocubana, ella lo tenía y lo perseguía”¹⁰⁶.

Formación general y posgraduada

Inició su período escolar en 1952 en el Kindergarten del Centro Docente de la Escuela Normal donde permaneció durante tres años. En 1958 empezó la educación primaria en la escuela de monjas *San Francisco de Salas* donde solo permitían niños hasta el primer grado. Cuatro años más tarde, es matriculada en la Secundaria Básica *Conrado Duany* que forma parte del complejo escuelas de Ciudad Libertad. En paralelo, inicia estudios musicales en el Conservatorio de música *Alejandro García Caturla*. “En aquel entonces, año 1963, no estaban dividido los niveles; yo hago hasta el nivel medio en Caturla”¹⁰⁷. Allí recibió las asignaturas *Lectura, Apreciación Musical, Piano, Folklore, Teoría, Historia, Armonía y Percusión*. “Entró a estudiar percusión por Domingo Aragón. (...) él fue que la embulló a ella y a Magaly Ruiz”¹⁰⁸. Enrique Pérez Mesa, explica cómo descubrió que Dinorah había estudiado percusión.

103 G. Jiménez Alonso, entrevista, 24 de diciembre de 2020.

104 J. de la Torre, entrevista, 8 de septiembre de 2020.

105 M. del Rosario Hernández, entrevista, 28 de diciembre de 2019.

106 M. del Rosario Hernández, entrevista, 28 de diciembre de 2019.

107 D. Valdés, entrevista, 21 de diciembre de 2014.

108 R. Valdés Pérez, entrevista, 29 de enero de 2020.

Yo lo descubro un día que estoy en la casa, (...), tenía 12 años, y veo un par de baquetas de tímpani detrás de una puerta. Entonces le pregunté. Me dijo “estudié e hice percusión” y me mostró unos libros que tenía. Ahí vi que a ella le encantaba el tímpani. (...) Yo creo que si ella hubiera llegado a ser percusionista hubiera sido muy buena¹⁰⁹.

Entre los años 1965 y 1970 se vinculó a los programas nocturnos de la Facultad Obrero Campesina *José Martí* para obtener los estudios pre universitarios. A partir de 1972, lo que coincide con su entrada a la Escuela Nacional de Música como profesora de *Historia de la Música*, se matriculó en los cursos para graduados de nivel medio con el objetivo de estudiar todas las asignaturas afines con la carrera de Musicología propuesta en dichos cursos. Sin embargo, a pesar de que fueron pensados como los antecedentes de una carrera de nivel superior, Dinorah recibió un certificado de culminación de grado por cada una de las asignaturas que examinó¹¹⁰.

En 1974, decide realizar una carrera universitaria y como no existía una licenciatura de música en Cuba, determinó ingresar en la Universidad de La Habana para diplomarse en Historia del Arte con especialización en Arte Latinoamericano; de la cual obtuvo la titulación en 1979. En paralelo a sus estudios universitarios, recibió clases de la asignatura Armonía II y III en la Escuela Provincial de Música *Amadeo Roldán* en el curso académico 1975-1976, la cual termina con calificaciones satisfactorias.

A pesar de haber asistido a los cursos de Musicología en la Escuela Nacional de Arte, decide profundizar en los estudios en este perfil e iniciar la licenciatura correspondiente en 1986, ya que para ese momento era parte del Claustro de *Historia de la Música* dentro del Departamento de Musicología en la Facultad de Música del ISA.

En cuarto año de la carrera, pide licencia por problemas personales pero ninguna fuente encontrada pudo especificar las causas reales y en 1992 reanuda su ejercicio educativo. Luego de un año vuelve a pedir licencia y finalmente en 1996 obtiene el título de Licenciado en Música con el tema de investigación *Nuevas proposiciones para el bolero*. Su formación en los estudios

109 E. Pérez Mesa, entrevista, 7 de septiembre de 2020.

110 Musicología (1972), Orquestación (1972), Historia y Apreciación de la Música Cubana (1972), Técnicas Contemporáneas (1972) y Análisis Musical (1973). Los certificados de estos cursos les fueron entregados en el año 1976, según consta en el expediente laboral encontrado en el ISA.

de pregrado se vio complementada con cursos optativos y de postgrado¹¹¹, y en el año 2002 alcanza el título académico de Máster en Arte, mención Música.

Modos de actuación profesional como musicóloga

Sus inquietudes investigativas se vieron concretadas a partir de 1980 con el título *La música en el teatro Alhambra* expuesto en la II Conferencia Científica del ISA de ese año. Para este momento se encaminaba hacia las artes escénicas y sus nexos con la música y; con vistas a lograr mayor efectividad en su labor docente, publica en 1981 el libro *Apreciación de la música y el teatro*. En 1992 realizó la publicación del folleto *Historia y enseñanza de los instrumentos de viento-metal en Cuba* en calidad de coautora junto a la MSc. María del Rosario Hernández y el MSc. Alberto Batista Meneses como material de apoyo para la instrucción de estos instrumentos en la Facultad de Música.

En su trayectoria como musicóloga destaca la participación en eventos importantes a nivel nacional e internacional donde presentó varios trabajos¹¹². Asimismo, integró las sesiones científicas y los talleres de Musicología de la Asociación Hermanos Saiz y presentó con regularidad trabajos investigativos en las Jornadas Científicas del ISA¹¹³. Además, denotan sus investigaciones y la publicación de varios artículos editados en las revistas *Proposiciones*, *Cúpulas*, *Música Cubana*, *La Magia del Sonido* y en el libro *Nosotros y el Bolero*.

111 Historia de las teorías de la cultura. Academia de Ciencias, marzo/junio/79, Dr. C. John DuMoulin; Metodología de la investigación histórica. ISA, febrero/79, Profesor Alejandro García Álvarez; Algunos aspectos de la cultura latinoamericana I. Universidad de La Habana, febrero-junio/81. Profesor Alfredo Fernández; Algunos aspectos de la cultura latinoamericana II. Universidad de La Habana. Febrero-junio/82. Profesor Alfredo Fernández; Introducción al estudio del arte africano. ISA, octubre/82-mayo/83. Dr. C. Argeliers León; Pedagogía. ISA. Colectivo de Profesores 1983; Seminario de inglés. ISA 1985; Seminario de Filosofía Marxista. ISA 1985; Diplomado en práctica docente. Universidad Cristóbal Colón de Veracruz, México 2010.

112 Algunos de ellos fueron: Conferencia Científica del ISA con la ponencia La música en el teatro Alhambra (1980), Jornadas Científicas del ISA y 2do Fórum Científico del ISA (1983), Seminario Nacional de Historia de la Música celebrado en el CENSEA (1985), Festival del Son en Santiago de Cuba (1988), Evento internacional Presencia en Cuba de Juventino Rosas, UNEAC (1994), Conferencia Regional de la Asociación Internacional para el estudio de la música popular (1994), Taller Literario Música e Imagen en la literatura con Los textos del bolero: ¿Imagen-Literatura? (1995), V Festival Lírico de Holguín Rodrigo Prats (1996), Concurso Musicalia (1998), Simposio CUBADISCO (1999), Simposio Cultura y Desarrollo (1999), Segundo Congreso Cima y Sima: la acción multidisciplinaria en la musicología, auspiciado por la Universidad Autónoma de Zacatecas (2006), Festival Internacional Boleros de Oro. UNEAC (1991-2007), Coloquio de Musicología Casa de las Américas (2008), VII Coloquio Internacional Danzón Habana, UNEAC con la conferencia Danzones, flautistas y algo más... (2011).

113 Participó en el 2do Fórum Científico (1983) y la Mesa Redonda El Continuo Teórico en la Conferencia Científica del ISA (1999).

Estos trabajos estuvieron vinculados al Festival *Boleros de Oro* donde participó con sistematicidad desde 1991 hasta su fallecimiento.

La mayoría de sus textos fueron relacionados con la música popular cubana y el bolero en coautoría con la MSc. María del Rosario Hernández. El primero de estos temas surgió en la búsqueda de los nexos entre este género y la música popularailable como parte de una investigación realizada en la Casa de la Cultura de Plaza con el método de observación participante. Allí encontraron el uso de los boleros tradicionales en las improvisaciones de la música popular, característica que perduró en la música cubana durante los años noventa. Lamentablemente, este primer trabajo no se publicó ni se presentó en ningún evento, pero sirvió de antecedente para muchos otros, puesto que con él reconocieron a intérpretes importantes dentro de ese género de la canción como fue el caso de Pacho Alonso y Roberto Faz.

Además, por la tradición musical de su familia y su pasión por la música cubana, Dinorah tenía muy buena relación personal con algunos boleristas de aquellos tiempos; lo que facilitó todo el proceso investigativo de sus estudios. A partir de ese momento empezaron a profundizar en este género y uno de trabajos siguientes fue *Un acercamiento a la definición del bolero*, y en la búsqueda de un concepto caracterizaron la figura de Eusebio Delfín en un artículo que fue publicado más adelante. Por otro lado, se realizaron algunas monografías relacionadas con la cultura mexicana debido a las visitas y lazos emocionales que tuvo Dinorah con ese país.

Dinorah hizo mucha fijación con la cultura mexicana. Incluso se convirtió en una ansiedad conocer México. Entonces en el año 1996 comenzaron los viajes a México y en Culiacán descubrimos la presencia de un bolerista de aquella zona, que le decían el Negrumo. Tuvimos acceso a su música, grabaciones y a la historia personal que lo acerca a la cultura cubana. Entonces hicimos un trabajo sobre él y lo llamamos *De Cuba a México: preámbulo de una relación*. Después, por supuesto Chelo Velázquez; por la confusión que existe con respecto a él y a algunas de sus obras que pensamos que son cubanas¹¹⁴.

Luego de la experiencia con la música mexicana, continuaron la misma línea de trabajo, pero esta vez para buscar las características distintivas de algunos boleristas cubanos como fue el caso del binomio de Giraldo Piloto y Alberto Vera, Beatriz Márquez y Anaís Abreu. El ensayo realizado sobre la vida de Adolfo Guzmán, la MSc. María del Rosario comentó que lo realizaron por un encargo y luego lo presentaron en el evento de la UNEAC del año 2004. Por

114 M. del Rosario Hernández, entrevista, 28 de diciembre de 2019.

último, la idea de escribir acerca del Salón Parisiën surgió porque era uno de los cabarets más importante que atendía la Agencia TURARTE, donde la MSc. Hernández había empezado a trabajar. Otra esfera de investigación por la que Dinorah Valdés tuvo interés fueron los cultos sincréticos de antecedentes africanos asentados en Cuba. En esta línea solo se conoce un trabajo realizado para obtener la categoría de Profesor Auxiliar en el ISA¹¹⁵.

Modos de actuación profesional como pedagoga

Dinorah Valdés encontró en la pedagogía su principal vocación, su verdadera pasión. “Para ella lo más grande que había en la vida era enseñar. Enseñar, era fundamental para su vida”¹¹⁶. (Fig. 1) Sus aspiraciones eran superarse cada vez más como pedagoga y que sus alumnos aprendieran a amar la música y su historia. Trabajó en varios centros docentes de La Habana¹¹⁷, vinculada a la enseñanza de la Apreciación Musical e Historia de la Música Cubana y Universal en todos los niveles: elemental, medio y superior. “Sabía mucho de psicología. A pesar de que yo siempre la concebí a ella como una profesora del Instituto Superior, cuando ella bajaba los niveles tú la entendías perfectamente”¹¹⁸. Con una trayectoria de 49 años en la docencia sigue siendo muy querida y recordada por sus estudiantes.

Después que descubrió la docencia y se encaminó ahí, se metió dentro de eso y ya, bueno los festivales de bolero y eso que lo hizo paralelo; pero básicamente era la docencia, al punto que, en el 2014 fue a España a la boda de la sobrina. Allí, Paquito D´Rivera la invitó a Barcelona. Entonces me dijo que Paquito le decía: “Ven acá, ¿todos los músicos cubanos han sido alumnos tuyos? Porque donde quiera que yo llegue y mencione tu nombre, todos han sido tus alumnos y hablan muy bien de ti.” Inclusive yo me encuentro actualmente alumnos en la ENA, que se prepararon para el pase de nivel con ella y hablan muy bien¹¹⁹.

115 Realizó un informe sobre las sociedades de tumba francesa para la clase que tuvo que realizar para obtener la categoría docente de Profesor Auxiliar con el tema Caracterización musical de las culturas de antecedente africano asentadas en Cuba.

116 M. del Rosario Hernández, entrevista, 28 de diciembre de 2019.

117 Escuela de Superación profesional Ignacio Cervantes (1966 – 1968), Banda General del Estado Mayor de la Defensa Civil (1968 – 1972), Escuela Nacional de Música (1972-2010), Instituto Superior de Arte (1976-2015).

118 Y. Rivero Cárdenas, entrevista, 6 de septiembre de 2020.

119 Paquito D´Rivera vivía aquí enfrente y éramos muy amigos. Sobre todo, de ella porque eran contemporáneos, tenían la misma edad. Eran como hermanos. Los padres siempre estaban aquí y nosotros allá (R. Valdés Pérez, entrevista, 29 de enero de 2020).

Todo lo anterior refleja su trayectoria docente, la admiración y el reconocimiento que tenían sus discípulos por ella.¹²⁰

Escuela de Superación Profesional Ignacio Cervantes

Su quehacer docente inició en la -entonces recién fundada- Escuela de Superación Profesional *Ignacio Cervantes*¹²¹ en el año 1966. “Sin terminar empecé a trabajar (...), que fue una gran escuela para mí porque trabajé con músicos que eran mucho mayores que yo y que eran populares. Por eso hablo tanto de la música popular, porque la conocí por dentro”¹²². En este lugar se nutrió de los conocimientos de un claustro de excelencia, incluyendo a la madre y el padre e impartió clases de *Morfología de los Géneros Musicales*, *Apreciación Musical*, *Historia de la Música Cubana y Universal*.

Desde el punto de vista metodológico, su formación inicial se concretó en la práctica, ya que sus antecedentes escolares eran musicales y no pedagógicos. Aunque desde el punto de vista académico, su madre y su tía resultaron un referente importante. “A mí me llega el magisterio por las dos bandas: mi tía era maestra de Solfeo de Caturla y mi mamá era de enseñanza normal (...). Entonces me llega el amor por el magisterio por los dos lugares”¹²³. Asimismo, expresa sus experiencias en esta etapa: “toda mi generación pasó mucho trabajo porque ya te digo nos soltaron y con lo que tú sabías, tenías que conformar una manera de dar clases”¹²⁴. Desde que emprendió en esta esfera profesional siempre tuvo mucha ética y respeto tanto por la labor como por los estudiantes, valores que había formado desde la niñez.

(...) yo empecé cuando tenía 17 años y los estudiantes tenían veinticinco, treinta, treinta y pico de años y uno tiene que establecer dos parámetros que son obligatorios: el estudiante te tiene que respetar y tú tienes que respetar al estudiante. Dar una mala clase es irrespetar al estudiante, pero el estudiante te tiene respetar también para que en el momento que tú tengas que decirle: “Mira, eso yo no me lo sé, lo voy a buscar”, no se convierta en una irrisión porque eso pasa porque no somos enciclopedias, somos personas. Él te tiene que respetar lo suficiente para entender que

120 R. Valdés Pérez, entrevista, 29 de enero de 2020.

121 Institución creada con el objetivo de que los músicos empíricos obtuvieran un título profesional.

122 D. Valdés, entrevista, 21 de diciembre de 2014.

123 Ibídem.

124 Ibídem.

tú estás siendo honesta, que tú vas a investigar y que le vas a traer la respuesta. Es muy importante en la relación el respeto mutuo¹²⁵.

Las primeras experiencias no solo fueron complejas por la diferencia etaria, sino también por la práctica que tenían sus estudiantes sobre la música popular. “Uno tenía que explicarles respetando sus conocimientos y su personalidad, porque eran personalidades de la cultura lo que yo tenía al frente. Yo me acuerdo que yo tuve a Félix Reina sentado en un aula, un danzonero famoso”¹²⁶. A pesar de la inexperiencia logró motivar a los discípulos con el contenido de sus conferencias y su forma de impartirlas. Según refieren realizaba “unas clases muy amenas y dinámicas (...). Entonces descubrimos un mundo nuevo dentro de la música. (...) La verdad que fue una buena maestra en ese aspecto”¹²⁷.

De forma paralela al trabajo en esta escuela colaboró en la superación de los integrantes de la Banda del Estado Mayor General entre los años 1968 y 1972. Una experiencia diferente porque tenía que educar musicalmente a jóvenes miembros de la Unidad Militar *El Príncipe* como parte de su Servicio Militar Activo, de los cuáles algunos no tenían ningún conocimiento musical. Ahí les enseñaba *Solfexo y Apreciación Musical*, que son asignaturas básicas dentro del programa de formación para músicos y con esto, luego tenían la posibilidad de aprender algún instrumento para formar parte de la Banda en las ceremonias oficiales del gobierno cubano. “Si algo te pudiera decir, aunque no lo pudiera fundamentar muy bien y es que Dinorah tuvo el don de poder enseñar música a personas que no eran músicos y que no iban a hacer músicos”¹²⁸. En este caso también impartió cursos sobre música a periodistas que trabajaban en el sector cultural en dos ocasiones y realizó cursos de posgrado para trabajadores de la Empresa de Grabaciones y Ediciones Musicales (EGREM).

Escuela Nacional de Música

En 1972 se trasladó a la Escuela Nacional de Arte, donde estuvo a cargo de la enseñanza de *Apreciación Musical e Historia de la Música Cubana y Universal* a las distintas especialidades y fundamentalmente a la formación de profesores de asignaturas teórico-musicales. En ese año “paso a la ENA a trabajar bajo al mando de Bidot. Éramos tres maestras de *Historia y Apreciación*: Elena

125 D. Valdés, entrevista, 21 de diciembre de 2014.

126 Ibídem.

127 E. Lazaga, entrevista, 3 de septiembre de 2020.

128 M. del Rosario Hernández, entrevista, 28 de diciembre de 2019.

Herrera, Martha Castellón y yo. Bueno, y Bidot que era el jefe de todos nosotros, (...) él fue maestro de toda la generación que hoy es maestra”¹²⁹. Este educador tuvo mucha influencia en su formación, para ella siempre fue un referente a seguir, puesto que era “un individuo muy organizado. (...) Era una persona muy cuidadosa que te obligaba a profundizar en todos los aspectos posibles”¹³⁰. Esta admiración por el maestro y la ferviente vocación y disciplina de Dinorah, hicieron que poco a poco fuera tomando un lugar importante dentro del claustro.

(...) te puedo asegurar que, si José María Bidot la escogió para formar parte de su cátedra, debe haber tenido razones muy poderosas: ella era sumamente joven y él tiene que haber visto en ella un gran talento, una maestra que siempre iba a ser fiel a su vocación y a dejar una huella en la formación y en el corazón de todos los que la conocimos¹³¹.

En paralelo, trabajó en la superación de los profesores que impartían su especialidad en todas las provincias del país, a través de intervenciones en Seminarios Nacionales¹³², los cuales se realizaron entre los años 1974 y 1976 y eran auspiciados por la Dirección General de Escuelas (DGE), más tarde DEA¹³³. El claustro estaba dividido por materias y Dinorah formaba parte del equipo de *Apreciación e Historia de la Música* dirigido por José María Bidot. Además, la DEA tenía un equipo que se encargaba de realizar encuentros periódicos y visitas de asesoría e inspección a las distintas escuelas del territorio nacional, en el cual Dinorah tenía una participación activa. También colaboró durante 10 años en la capacitación de los profesores de *Educación Musical* de las escuelas de enseñanza general.

En esta etapa profesional, aprendió a trabajar con adolescentes, hecho que le cautivaba porque decía “que se veía mucho el cambio desde que el profesor empezaba hasta que ellos terminaban”¹³⁴. “No tenía preferencias en el momento de la clase, los estudiantes se sentían muy cómodos con ella, y es que (...) entendía todo, sabía las especificidades de cada estudiante, las

129 D. Valdés, entrevista, 21 de diciembre de 2014.

130 Ibídem.

131 M. de León, entrevista, 3 de septiembre de 2020.

132 Impartió cursos de posgrado en Música Cubana en las provincias de Bayamo y Santiago de Cuba, además en el Centro de Escuelas de Arte y el Curso de Música Contemporánea en la Facultad de Ciencias Médicas en Camagüey en 1994. Asesoró e impartió clases en la Unidad Docente de la Facultad de Música en Holguín en el año 1992.

133 Dirección de Enseñanza Artística (DEA).

134 A. María Cárdenas, entrevista, 04 de julio de 2020.

necesidades por las que transitaban, las singularidades de las edades”¹³⁵. Su trato maternal provocaba que más que una educadora la vieran como una madre, amiga y confidente. “Se llevaba bien con todos, era súper querida, pero como todos los maestros tenía algunas alumnas con las que platicaba más, nos reíamos, hacíamos chistes, hablábamos hasta de los enamorados”¹³⁶. Creaba un vínculo tan fuerte con los estudiantes, que no solo se preocupaba por sus estudios, también por su desarrollo personal puesto los enseñaba a ser mejores personas porque comprendía que el transcurso de la vida va más allá del proceso de enseñanza-aprendizaje, más allá de la música.

Durante mucho tiempo impartió clases a estudiantes del perfil de asignaturas teóricas que se preparaban para ejercer como futuros profesores, con los cuales tenía una relación más estrecha, era una guía, un modelo a seguir; más allá del entorno académico. Algunos, son reconocidos educadores de las asignaturas de *Historia de la Música y Apreciación Musical* en la actualidad por la influencia de esta maestra en ellos.

Yo la conocí cuando tenía 15 o 16 años, en un momento donde estábamos becados allí en la escuela. Ella era bastante joven. (...) Era una maestra muy sólida. (...) Sus clases eran maravillosas, muy bien hilvanadas. (...) Es alguien en quien yo siempre pienso cuando tengo que tomar alguna decisión en el ámbito académico. En qué haría ella si tuviera una situación determinada en el aula¹³⁷.

Además, sabía lidiar con la personalidad de los estudiantes más rebeldes y ayudarlos a encauzar su vida profesional y eso en gran medida era por su carácter, su tranquilidad y alegría para enfrentar todo tipo de situaciones. “Imagínate que a veces en un curso a mí me faltaba la mitad del contenido. Cuando me daba clases era muy directa. Esto es lo que te tienes que estudiar y si no te lo estudias vas a suspender”¹³⁸.

Yo recuerdo que Dinorah venía siendo (...) esa persona que intercedía por muchos estudiantes, o era la persona a quien le remitían estudiantes que supuestamente estaban dados como casos perdidos o casos irremediables. Todos esos casos complejos de aprendizaje, de disciplina, todas esas personas iban a recabar a donde estaba Dinorah y ella los moldeaba con un amor y una facilidad, que después esas personas terminaban amándola, recordándola y agradeciéndole que ella hubiera

135 G. Jiménez Alonso, entrevista, 24 de diciembre de 2020.

136 S. Cepero, entrevista, 9 de septiembre de 2020.

137 L. Fernández, entrevista, 13 de septiembre de 2020.

138 Y. Rivero Cárdenas, entrevista, 6 de septiembre de 2020.

intercedido y que los hubiera llevado a buen término en cuanto a su aprendizaje¹³⁹.

Siempre tenía un espacio para ayudar, sin embargo, era muy exigente con el conocimiento. “A pesar de que era una persona afable, (...) imponía respeto. Tenía autoridad, es un profesor de esos que tú les tienes mucho respeto, no es miedo, sino respeto y admiración”¹⁴⁰. “Tú siempre sentías esa veneración, (...), pero al mismo tiempo la sentíamos como muy humana, muy cercana”¹⁴¹. Este vínculo especial que creaba no la eximía de responsabilidad y exigencia, todo lo contrario. Era muy justa en sus juicios y valoraciones de cada uno. Tenía en cuenta el esfuerzo, la motivación y los niveles de conocimiento de cada individuo en el desarrollo de las clases, las tareas y exámenes. En esta institución trabajó hasta el año 2010, por lo que “influyó en la formación de muchos estudiantes durante varias generaciones”¹⁴².

Instituto Superior de Arte

Desde la fundación del ISA en 1976 formó parte del profesorado, aunque el primer año lo realizó en calidad de prestación de servicios con autorización del centro de trabajo donde estaba vinculada en esa época (ENA) porque la plantilla no estaba aprobada. El rol que ocupó inicialmente fue de maestra de Solfeo y coordinadora del trabajo de los profesores guías en la Facultad de Artes Escénicas. En 1977 junto con su vínculo fijo en esta universidad recibe la categoría docente de Instructora. En 1985 asume la docencia en las Facultades de Artes Escénicas y de Música en paralelo. Este año realizó el perfeccionamiento del Programa de *Solfexo* y del *Taller Música* de la primera de las facultades mencionadas, y participó en los exámenes de ingreso de ambas instituciones. “También participó en lo que fue el programa de Música para Arte de los Medios Audiovisuales”¹⁴³.

En ese año, inicia sus labores como docente de *Historia de la Música Universal*, lo que continuó ejerciendo hasta el final de sus días; asignatura con la cual tenía experiencia debido a sus clases en los centros docentes donde había trabajado con anterioridad. Este hecho le ayudó en gran medida al desarrollo de su carrera de *Musicología*. En esta disciplina se especializó en las épocas desde la Antigüedad hasta el Barroco y en 1989 comienza a ofrecer además

139 L. Ramos, entrevista, 27 de enero de 2020.

140 Y. Rivero Cárdenas, entrevista, 6 de septiembre de 2020.

141 B. Lorenzo, entrevista, 5 de septiembre de 2020.

142 M. Rodríguez Cuervo, entrevista, 11 de septiembre de 2020.

143 N. Gálvez Peirut, entrevista, 9 de diciembre de 2020.

conferencias de *Historia de la Música Cubana* a los instrumentistas, la que era su verdadera pasión en la docencia, pero no lo pudo hacer por mucho tiempo. “En algún momento ella siente que le quitan las clases de Música cubana, a lo mejor fui yo misma que la obligué, pero no recuerdo”¹⁴⁴.

En el año 1996 impartió clases a especialistas de las Universidades Autónomas de Culiacán y Sinaloa¹⁴⁵, México; como parte del Convenio General de Intercambio Académico y colaboración entre dichas universidades y el ISA, lo cual demuestra su alto nivel como pedagoga. Desde 1999 adquirió la categoría docente principal de Profesor Asistente e integró el claustro de la Maestría en Arte impartida en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Chihuahua y posteriormente en ISA con los cursos de posgrado: *La cultura musical. Principios de su evolución, Música Latinoamericana y Creación musical contemporánea*. En esta maestría tutoró a varios estudiantes y en este sentido también realizó una excelente labor. “Se leía los textos y con una facilidad extrema percibía los detalles, las cosas que debían ser corregidas”¹⁴⁶.

A pesar de que no le gustaban los cargos públicos fue secretaria del Sindicato en la Facultad de Música y jefa del Departamento de Musicología desde el curso académico 2000-2001 al 2004-2005, tarea que ejerció dignamente sin dejar de lado su sencillez, la amabilidad y la humildad con todos.

Como jefa hacía cumplir las cosas, pero a la vez era suave, condescendiente. Ella lo asumió por una necesidad, pero a ella no le gustaba ser dirigente, como Mary Rosa por ejemplo que tiene esa vocación; Dinorah no. Lo asumió con la ayuda de los demás yo creo que hizo su papel bien. (...) No era una persona impositiva. Su vocación era realmente de maestra¹⁴⁷.

Durante la etapa que fue jefa del departamento de Musicología revisó el Modelo del Especialista de Musicología para su perfeccionamiento. “Dinorah dejó la jefatura del Departamento cuando se graduaron Mabel Castillo, Nadia Reyes y Heidi Cepero. Ella me dijo: Voy a ser jefa de departamento hasta que las niñas se gradúen”¹⁴⁸. Debido a la relación tan poderosa que tenía con estas

144 M. del Rosario Hernández, entrevista, 28 de diciembre de 2019.

145 Además, asistió a una conferencia de prensa en torno a la Licenciatura en Educación Musical, ante representantes del canal 3 de televisión local y los principales diarios de la ciudad. Asistió al programa radiofónico en la Radio Universidad Autónoma de Sinaloa. Todo esto consta en la carta de Agradecimiento del Lic. Rubén Burgos Mejías (Director de Intercambio y Vinculación Académica de Sinaloa) a la Rectora del ISA (ISA) en el expediente laboral.

146 G. Jiménez Alonso, entrevista, 24 de diciembre de 2020.

147 I. García García, entrevista, 7 de diciembre de 2020.

148 M. del Rosario Hernández, entrevista, 28 de diciembre de 2019.

estudiantes. Con sus compañeros de trabajo era igual, siempre dispuesta a ayudar. “Para nosotros era un libro abierto, con una gran sencillez, porque nunca presumió de saber más esto o aquello. Ella tenía información más de lo que uno pensaba o de lo que ella misma pensaba”¹⁴⁹. “Era un ente que sabía mucho, al conocer mucho la historia de la música, pero sobre todo latinoamericana y cubana, cualquier duda que uno tenía cuando yo les daba clase a los músicos tenía un referente muy importante con ella”¹⁵⁰. “Su huella como ser humano es imborrable: era de las mayores de la cátedra y, sin embargo, su modestia y su mesura en las discusiones y decisiones no dejaban duda de que era alguien dotada de una especial cualidad para el trato humano y personalizado”¹⁵¹.

De forma simultánea al trabajo en el ISA, ofreció ciclos de conferencias en la Universidad del Adulto Mayor del Hospital *Salvador Allende* y en el Instituto Superior de Estudios Bíblicos y Teológicos (ISEBiT) desde 1999 hasta el 2005, coordinados por la MSc. Iliana García García. Estos cursos estaban diseñados para jóvenes de las iglesias protestantes, principalmente los coristas que querían obtener conocimientos musicales. En el año 2007 ofreció el taller de *Apreciación de la Música Cubana* en la Escuela de Animación Turística de la Agencia (TURARTE) y ejerció como tribunal de la primera Jornada Científica de esa institución. Junto con la MSc. María del Rosario Hernández realizó el programa y material didáctico para los animadores de esta agencia.

Además, en el 2008 ofreció clases en el Seminario para Directores Corales coordinado por la docente Carmen Collado y un año más tarde realizaría varias intervenciones con cursos cortos sobre Música Cubana en la Maestría en Procesos culturales cubanos. Durante todos esos años realizó varias tutorías a estudiantes del perfil de Musicología, maestrantes y alumnos ayudantes tanto de la Facultad de Música como la de Artes Escénicas. Además, de realizar la Oponencia a investigaciones de pregrado y maestría y participar activamente como presidenta y miembro de tribunales en exámenes, pruebas de ingreso, defensa de tesis y concursos. En los últimos años de su vida, cerca del 2006 se dedicó a preparar a los jóvenes para la entrada a las escuelas de Música de nivel medio y nivel superior. *Ese poder nivelar a un estudiante que nunca hubiera dado música y lograr que en seis meses o un año conociera todo lo que necesitaba para poderse presentar a las pruebas de ingreso fue un mérito que Dinorah tuvo mucho tiempo*¹⁵².

149 I. García García, entrevista, 7 de diciembre de 2020.

150 N. Gálvez Peirut, entrevista, 9 de diciembre de 2020.

151 M. de León, entrevista, 3 de septiembre de 2020.

152 L. Ramos, entrevista, 27 de enero de 2020.

De esta forma impartió clases a instrumentistas de carreras cortas y largas, a futuros teóricos y a los que aspiraban presentarse a las pruebas del ISA. En los grupos donde los estudiantes eran de características diversas, se concentraba en que todos estuvieran al mismo nivel. A los más avanzados en cuanto a contenido, les orientaba ejercicios más complejos para su nivel donde tenían que identificar la forma, teniendo en cuenta que a esa edad todavía no tienen conocimientos de Armonía ni Análisis Musical. Dinorah los preparaba para reconocer estos parámetros desde la Apresiasi Musical y les formaba el gusto estético y la pasión por la música.

Cada vez que presentaba un fragmento de una obra musical para reconocer las características del estilo tenía la costumbre de puntualizar al final de la audición el nombre completo de lo que habían escuchado. "O sea, que le daba un peso importante a que el alumno tuviera conciencia de que se estaba enfrentando a una obra de arte, no a un ejercicio simplemente (...) y que todas tienen un valor"¹⁵³. En otros casos, les mostraba lo básico, sabía ir a la esencia del contenido para que pudieran entender todos los fenómenos alrededor del material sonoro.

Ella destripaba todo el contenido hacia las bases fundamentales sobre los cuales podía armar el esqueleto de todo lo demás. En vez de atiborrarle con información, decía, lo que ustedes tienen que entender es esto y esto y centraba la atención de todo el mundo en eso. (...) Unificaba saberes, lo que a ti alguna vez te dijeron en 5to grado y que tenías difuso, ya ella lo conectaba con esto a partir de núcleos centrales de información¹⁵⁴.

Con los estudiantes de nivel medio que se preparaban para las pruebas aptitud para ingresar a la Facultad de Música, del perfil de asignaturas teórico musicales o los de carreras largas, establecía niveles más altos de conocimientos y los obligaba a que estudiaran bibliografía especializada porque ya habían tenido un entrenamiento previo que les permitía identificar lenguajes sonoros y estilísticos desde la propia música. Incluso podía establecer un vínculo afectivo con sus familiares y aconsejar a los padres sin conocimientos de la carrera en Música para guiar a su hijo en el ámbito profesional, cosa que muchos le agradecen hasta la actualidad.

153 B. Lorenzo, entrevista, 5 de septiembre de 2020.

154 Ibídem.

Contribución de Dinorah Valdés Pérez a la enseñanza de la Historia de la Música en el ISA

La huella más significativa Dinorah Valdés Pérez a la enseñanza de la *Historia de la Música* fue su estilo docente. La comunicación que establecía con los estudiantes y su calidad como persona, además de la excelente preparación académica y cultural ya que la asignatura exige grandes conocimientos teóricos para enfrentar el proceso educativo. Poseía la capacidad de emplazar en la realidad los procesos socio-históricos musicales del pasado, resumidos a su esencia de una forma lógica y racional. Un hecho importante es que “siempre te hacía sentir muy segura al tiempo en que sin forzarte a nada te dejaba ver cuál era la opción ética que uno debe tomar como profesional y ser humano”¹⁵⁵. A sus alumnos los enseñó a integrar los conocimientos culturales, musicales y sociales a través del análisis y comprendiendo los procesos, no de forma reproductiva ni de memoria.

Yo creo que ella fue una profesora que llegó para sentar cátedra, sobre todo como profesora de Historia de la Música. Una profesora de esas de las que ya realmente no existen. Una maestra capaz de cautivar un alumnado complicado. Era una persona muy pausada, un ser humano muy especial¹⁵⁶.

La mayoría de los estudiantes que dieron clases con ella, están agradecidos no solo por los conocimientos teóricos sino por su calidad como ser humano.

Resultaría muy difícil disociar a la profesional del ser humano, su caminar lento y pausado se expresaban en su manera de hablar, tranquila al principio y conforme avanzaba en la exposición de sus ideas su voz y su actitud iba en crescendo, como aplicando los principios estéticos propios del romanticismo en su discurso, (...) Sin lugar a dudas (...), su verdadera valía radica en lo intangible, en lo inasible: su ejemplo de vida, su personalidad, su entrega, su pasión, su amor a la música universal y a la propia son en sí mismos un homenaje a la figura del músico integral, docente e investigador, que encarna en un solo Ser, Dinorah: paradigma a seguir desde el entrañable recuerdo de muchos músicos que habitamos el septentrión de América Latina¹⁵⁷.

La contribución de Dinorah va más allá de los contenidos impartidos. A pesar de que tenía una cultura y conocimientos incalculables, lo que facilitaba la enseñanza de una disciplina teórico filosófica como es la Historia de la Música;

155 B. Lorenzo, entrevista, 5 de septiembre de 2020.

156 E. Pérez Mesa, entrevista, 7 de septiembre de 2020.

157 R. Tinajero González, entrevista, 3 de diciembre de 2020.

lo más importante fue su metodología. La forma de hacer llegar el contenido y que los estudiantes aprendieran y salieran de las clases agradecidos por su amabilidad, humildad, ética y respeto hacia ellos. Porque las dinámicas dentro del espacio académico eran lo suficientemente flexibles para que los alumnos aprendieran sobre música y sobre la vida, además de hablar con toda confianza de sus inquietudes y problemas.

Bibliografía

NAIRIN RODRÍGUEZ DUVERGER: Entrevista a Raúl Valdés Pérez, La Habana, enero 29/2020

_____ : Entrevista a Enrique Pérez Mesa, La Habana, septiembre 7/2020

_____ : Entrevista a Esteban Campuzano, La Habana, julio 4/2020

_____ : Entrevista a Ana María Cárdenas Elizondo, La Habana, febrero 02/2020

_____ : Entrevista a María del Rosario Hernández Iznaga, La Habana, diciembre 28/2020

_____ : Entrevista a Norma Gálvez Peirut, La Habana, diciembre 09/ 2020

_____ : Entrevista a Iliana García García, La Habana, diciembre 07/2020

_____ : Entrevista a Joanne de la Torre, La Habana, septiembre 08/2020

_____ : Entrevista a Martha Rodríguez Cuervo, La Habana, septiembre 11/2020

_____ : Entrevista a Enrique Lazaga, La Habana, septiembre 03/2020

_____ : Entrevista a Lourdes Fernández, La Habana, septiembre 13/2020

_____ : Entrevista a Mercedes de León, La Habana, septiembre 03/2020.

_____ : Entrevista a Sandra Cepero, La Habana, septiembre 09/2020.

_____ : Entrevista a Brenda Lorenzo, La Habana, septiembre 05/2020.

_____ : Entrevista a Yamil Rivero Cárdenas, La Habana, septiembre 06/2020.

_____ : Entrevista a Liettis Ramos, La Habana, enero 27/2020

_____ : Entrevista a Ubail Zamora, La Habana, enero 30/2020.

_____ : Entrevista a Gretchen Jiménez Alonso, La Habana, diciembre 24/2020

_____ : Entrevista a Rubén Tinajero Medina, México, diciembre 03/2020

RODNEY FRÓMETA: Entrevista a Dinorah Valdés Pérez, La Habana, 21 de diciembre de 2014

JOSÉ ANTONIO MÉNDEZ VALENCIA, CONTRIBUCIÓN A LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DEL CANTO Y LA DIRECCIÓN CORAL

MS.c CYNTHIA FERNÁNDEZ PALMERO

Máster en Procesos Formativos de la Enseñanza de las Artes, y Máster en Música, Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM

Introducción

El coro, medio sonoro, instrumento artístico e institución cultural en la que el canto a voces encuentra su máxima expresión, representa un espacio educativo, instructivo, de desarrollo y socialización. La revolución cubana apostó por la formación de profesionales que fuesen capaces de elevar, artística e interpretativamente, la calidad del movimiento coral en el país. Como resultado, se cuenta con directores que tuvieron una excelente formación tanto en Cuba como en diferentes centros de enseñanza superior de la antigua República Democrática Alemana (RDA). Estos han realizado una intensa labor dirigiendo coros profesionales, de aficionados y escolares, y al mismo tiempo se han dedicado a la formación de nuevas generaciones.

José Antonio Méndez Valencia es uno de estos prestigiosos directores de coro de Cuba.

Su vida y obra ha sido abordada a través de diversas publicaciones, no obstante, existe un vacío de información referente a su labor pedagógica.

Al realizar una revisión de la literatura se encuentran publicaciones como “El Coro provincial seleccionado para el Festival de Leipzig” y “Un coro a la altura de su público” (Cabrera, 1987), ambos artículos del periódico Girón que muestran la labor de esta institución cultural, así como el trabajo formativo que realiza. “Sin espacio para grietas” (Vasallo, 1990), artículo publicado por el periódico Yumurí, expuso los éxitos alcanzados por Méndez en su trabajo de doctorado. “Reabrepuestas sala de conciertos del Centro Coral” (Tejera, 1995), artículo del periódico Girón, dejó evidencia de los talleres de verano para aficionados ofrecidos por el Maestro Méndez y la agrupación Coro de

Cámara. “Coro de Cámara de Matanzas en concierto único en la ciudad de Caracas” (Vasallo, 2008), resaltó la importante labor cultural realizada por la agrupación en la misión internacionalista Corazón Adentro, en la República Bolivariana de Venezuela.

La entrega del Premio José White al Maestro Méndez en el año 2011, por sus relevantes aportes a la cultura cubana y por haber dedicado toda su vida a la música y a la enseñanza, fue una experiencia recogida por el periódico Granma en el artículo “Artesano del canto” (García, 2012). Por otra parte, el libro Teatro Sauto. Vidas en plural (Sánchez, 2012), mostró las experiencias y vínculos del Maestro con la mencionada institución cultural.

En el año 2020, el órgano informativo Juventud Rebelde, publicó el artículo “Otros siete nombres para la historia”, del periodista José Luis Estrada Betancourt. En él se anunció la entrega de la distinción Maestro de Juventudes que otorga la Asociación Hermanos Saíz (AHS) a José Antonio Méndez, “una y otra vez Méndez Valencia es señalado con amor y gratitud por músicos que deben su carrera a sus extraordinarias enseñanzas e invariable consagración” (Estrada, 2020, p.1).

Como se ha mostrado, la figura y labor de José Antonio Méndez Valencia ha sido de interés para periodistas motivados por resaltar sus éxitos. No obstante, se considera que no existen fuentes bibliográficas que profundicen en la contribución de José Antonio Méndez como maestro, formador de generaciones de cantores y directores de coro. A continuación, este ensayo se propone ahondar en esta temática, realizar una reseña biográfica y resaltar los momentos más importantes de su labor pedagógica-musical.

Reseña biográfica

José Antonio Méndez Valencia nació en Matanzas, el 21 de octubre de 1951. Su infancia transcurrió en el municipio Jovellanos, Central Santa Amalia. Comenzó sus estudios de enseñanza primaria en el colegio público Rafael María de Mendive, y los continuó en la Escuela de Secundaria Básica Frank País. Posteriormente ingresó en el Preuniversitario Rubén Martínez Villena, en La Habana. En este centro fue donde se puso en contacto por primera vez con la música coral.

En 1970 ingresó en la Escuela Nacional de Arte para estudiar dirección coral. Allí fue discípulo de la maestra húngara Agnes Kralowsky, y de grandes pedagogos como Aida Teseiro, Georgina Ramos, Alfredo Díez Nieto, Sergio Fernández Barroso, José María Bidot y Elena Herrera. En el año 1971, siendo estudiante de primer año, formó y dirigió el coro masculino de la Maquinaria

Agrícola de Colón, agrupación aficionada que permaneció en activo durante varios años. Con este colectivo debutó como director en el Teatro Sauto y llegó a participar en festivales de aficionados de la Central de Trabajadores de Cuba.

Durante sus años de formación dirigió el coro de la Escuela Nacional de Arte, agrupación con la que participó en eventos como el Festival Nacional de Coros de Santiago de Cuba, veladas culturales organizadas por la Unión de Jóvenes Comunistas, conciertos en el Teatro Amadeo Roldán, en la Sala del Museo Napoleónico, así como en recibimientos de visitantes a la escuela. En 1974 se graduó de la Escuela Nacional de Arte y permaneció en este centro fungiendo como maestro de dirección coral.

Un año más tarde, Méndez fue becado en Weimar, Alemania, para cursar estudios de Dirección Coral en la Escuela Superior de Música Franz Liszt. Allí fue discípulo de los maestros Gunter Fredrich y Gert Frischmuth. Allí fue cantor del Coro de Cámara, agrupación con la que colaboró en grabaciones de discos y programas de televisión, y participó en giras de concierto por diferentes países de Europa y salas de la antigua República Democrática Alemana (RDA).

Méndez regresó a Cuba en el año 1980, estableciéndose definitivamente en su natal Matanzas. De manera inmediata se insertó en la vida artística de la urbe, en un primer momento como director del coro del Teatro Lírico. Paralelo a este trabajo dirigió en varias oportunidades la Orquesta Sinfónica de Matanzas, especialmente en programas sinfónico-corales.

El 12 de diciembre de 1981, Méndez y las profesoras Celaida Menéndez y Rosaida Pita, fundaron el Centro Coral Infantil de Matanzas, institución dedicada al trabajo con niños aficionados. Más tarde, como parte de su superación profesional, regresó a Alemania para realizar el Doctorado en la Universidad Martin Luther, de Halle. La temática de su investigación le permitió trabajar con el coro infantil de dicha ciudad y llegar a participar en el Festival Internacional de Coros Infantiles de Halle.

En Matanzas, Méndez continuó su labor dirigiendo agrupaciones de aficionados como el Coro del Preuniversitario José Luis Dubrock, con el cual obtuvo premios en festivales nacionales de aficionados y en festivales de la Federación de Estudiantes de Enseñanza Media (FEEM); el Coro de la Central de Trabajadores de Cuba (CTC) y el Quinteto Víctor Jara. Por otra parte, como profesor adjunto del Instituto Superior Pedagógico Juan Marinello, formó y dirigió un coro de estudiantes con el que obtuvo varios títulos de oro en festivales nacionales de la Federación de Estudiantes Universitarios (FEU).

Méndez dirige desde 1986 el Coro de Cámara de Matanzas. Con este colectivo ha realizado una intensa y amplia labor artística y educativa.

A partir del año 1991, Méndez y la Institución Coro de Cámara en colaboración con artistas del Canto Coral, comenzaron a organizar los Conciertos Corales de Primavera, evento que pasó a formar parte de la tradición cultural de la ciudad de Matanzas. Dirige desde 1996 el Coro Ecuménico, agrupación perteneciente primero al Seminario de Teología, y después, al Centro Kairos de la primera Iglesia Bautista de Matanzas.

Referente a su labor pedagógica, Méndez ha impartido clases en diferentes centros docentes: Escuela Nacional de Arte, Centro de Superación de Matanzas (curso para instructores de arte), Instituto Superior Pedagógico Juan Marinello, Escuela de Instructores de Arte, Escuela Profesional de Arte de Matanzas, Universidad de las Artes (ISA). En este último centro docente, forma parte del actual claustro para la Maestría en Interpretación Musical, mención Dirección Coral, y se ha desempeñado como oponente y jurado de tesis doctorales.

Méndez, además ha colaborado con el desarrollo de los procesos de enseñanza- aprendizaje de la música de las siguientes maneras: Trabajó con el Ministerio de Educación en la elaboración de planes, programas y textos para la Licenciatura en Educación Musical. Fue profesor de esta especialidad en el Instituto Superior Pedagógico Juan Marinello. Trabajó en la elaboración de planes, programas y materiales de texto para la nueva formación de Instructores de Arte. Se desempeña como miembro del tribunal nacional para el pase de nivel en dirección coral y canto coral, del Centro Nacional de Escuelas de Arte (CNEART). Ha creado para la enseñanza los siguientes textos: Metodología y Práctica de la Dirección Coral, Técnica Vocal Coral (traducción), Cantemos en Coro (I y II), y Lectura de Partituras Corales I - II - III. Además ha impartido disímiles talleres de dirección e interpretación coral en Cuba y en el extranjero.

José Antonio Méndez Valencia, su labor pedagógica-musical. Teatro Lírico de Matanzas

A su llegada de Alemania, en el año 1980, Méndez decidió comenzar su carrera profesional en Matanzas. “Yo debí haberme quedado en La Habana, porque yo salí a estudiar por la Escuela Nacional de Arte (...) pero dije que no (...) que yo quería venir para Matanzas”¹⁵⁸. En ese entonces el Coro Profesional

158 Entrevista realizada a José Antonio Méndez Valencia, 2019.

estaba bajo la dirección del maestro Félix Rodríguez Espada, y Méndez se insertó como director del Coro del Teatro Lírico de Matanzas.

Posteriormente el Maestro asumió la dirección general del Teatro Lírico, lo que le dio la posibilidad de poder dirigir algunas puestas en escena con la orquesta. "Estando yo como director del Lírico, se estrenó una zarzuela de Rodrigo Prats que se titula, La Habana que vuelve, de contenido patriótico de la época de los mambises. Tuve la oportunidad de compartir la dirección de la Orquesta con Albertico (...) Rodrigo Prats nos mandó las partituras"¹⁵⁹. Su trabajo con el Teatro Lírico de Matanzas se extendió por dos años, en los que participó en puestas de diferentes zarzuelas, operetas y óperas de cámara como Cecilia Valdés, El Cafetal, Rosa la China, La Habana que vuelve, Luisa Fernanda, Il Tabarro, entre otras.

Aparejado a su trabajo con el Lírico, Méndez tuvo la oportunidad de dirigir la Orquesta Sinfónica de Matanzas, especialmente en programas Sinfónico-Corales. Obras como Fantasía Coral, de Ludwig van Beethoven; Sueño de una noche de verano, de Felix Mendelssohn; Tiempo-Ronda-Danzón, de Ricardo Ateortua; Stabat Mater, de Giovanni Battista Pergolesi, entre otras. Así mismo estrenó obras como el Réquiem a Lenin, del compositor Hanns Eisler y Bertold Brecht, y la cantata infantil Mi Campamento, con música de Gustavo Rodríguez y texto de Pedro Peglez.

Sin lugar a dudas, en este período Méndez realizó una importante labor formativa con los noveles músicos y cantores que se integraban al Teatro Lírico de Matanzas.

Centro Coral Infantil

Durante los años de trabajo con el Teatro Lírico de Matanzas, José Antonio Méndez fue presidente de la brigada Raúl Gómez García. Según refirió el Maestro:

"en esa etapa se hacían jornadas pedagógicas, todo muy relacionado con la enseñanza. Yo estaba muy ligado a la Escuela Vocacional. Ahí estaba la membresía de la brigada que yo dirigía. Entonces se nos ocurre presentar un proyecto a la Dirección Provincial de Cultura, donde se llevaran niños aun lugar de aquí del centro de Matanzas, de las principales escuelas, para enseñarlos a cantar y enseñarles la música."¹⁶⁰

159 Entrevista realizada a José Antonio Méndez Valencia, 2019.

160 Ibídem.

De esta manera surgió el Centro Coral Infantil de Matanzas, institución dedicada al trabajo con niños aficionados. Su objetivo principal fue la formación vocal y musical de infantes, con una instrucción vinculada al canto coral. Los profesores fundadores fueron Celaida Menéndez, Rosaida Pita y José Antonio Méndez. “Se hicieron proyectos muy bonitos allí, llegamos a tener hasta trescientos niños, recuerdo que algunos pasaban directamente las pruebas de ingreso de la Escuela de Arte, porque había una formación, un entrenamiento del oído, de la voz”¹⁶¹.

Para el desarrollo de ese trabajo, el Maestro Méndez propuso llevar a la práctica metodologías aprendidas en sus años de estudio en Alemania. Posteriormente inició su Doctorado en la Universidad de Halle, Alemania y decidió enfocar su proyecto de investigación en el trabajo formativo que se realizaba en el Centro Coral Infantil.

“Hicimos juntos un trabajo que fue su tesis de grado con niños que no tenían capacidades musicales, que sus aptitudes eran pobres. ¡Fue magnífico! Utilizábamos el Método Ja-Le, el Método de Palabra Rítmica. El primero lo trajo Méndez de Alemania, el segundo yo lo estudié con Violeta Hemsy de Gainza¹⁶² en la Habana (...) y tuvimos mucho éxito, el que tú no te puedes imaginar”¹⁶³.

El coro infantil del Centro Coral llegó a presentarse en el Festival de Coros de Santiago de Cuba con gran éxito. Un artículo de la revista Bohemia del año 1984, ratifica esta participación, “aunque sus integrantes no son estudiantes de música, alegría ver un coro de niños como el del Centro Coral de Matanzas, callada y seria labor con los “pinos nuevos” que al tiempo se empinarán para hacer más bello el canto a voces”. (Bulit, 1984, p.24)

Los maestros fundadores también proyectaron el Festival de la Canción Infantil a nivel de provincia, con sede en el Campamento Internacional de Pioneros, en Varadero. Del trabajo desarrollado en el Centro Coral surgieron un documental y un disco titulado *Las gaviotas y el marinero*, producido por la Empresa de Grabaciones y Ediciones Musicales de Cuba (EGREM).

Por otra parte, el Maestro Electo Silva, en el año 1985, reflexionó sobre el movimiento coral en Cuba, la importancia de incluir a los niños en esta actividad y el impacto positivo y de vanguardia del Centro Coral Infantil matancero, “de una de nuestras reuniones surgió la idea de los Círculos de Canto Coral, siguiendo el ejemplo de lo que se hace en Bulgaria, idea a la que

161 Entrevista realizada a José Antonio Méndez Valencia, 2019.

162 Pianista y pedagoga argentina.

163 Entrevista realizada a Celaida Menéndez Montero.

Matanzas ha respondido con acierto y con buenas perspectivas. Motivación que debe ser continuada en todas las provincias y ciudades”. (Pola, 1985, p.22)

Siguiendo esta idea, el proyecto del Centro Coral Infantil se replicó en otros municipios de la provincia como Unión de Reyes, Jovellanos, Pedro Betancourt, Cárdenas, Varadero, Colón, Jagüey Grande, con instructores de arte a cargo. “Nosotros replicábamos la manera de enseñar a esos niños que teníamos aquí, lo replicábamos con los instructores, o sea, les dábamos seminarios y le enseñábamos el famoso Método Ja- Le”¹⁶⁴.

Posteriormente esta experiencia matancera fue aplicada en otras provincias del país a través del Centro Metodológico Nacional de Aficionados y Casas de Cultura. De esta acción se derivó la realización de un Seminario Nacional para todos los Instructores de Arte que aplicaban esta experiencia en el país. El Centro Coral llegó a convertirse en una casa coral, abierta para acoger a grupos aficionados de todas las edades, “todo lo que sonaba a coro aquí en Matanzas estaba allí”¹⁶⁵.

Coro de Cámara de Matanzas

La labor formativa del Maestro, también se ha desarrollado desde el trabajo artístico que realiza con las agrupaciones corales que dirige. Méndez, fue nombrado oficialmente director del Coro Profesional de Matanzas en el año 1986. Comenzó así un nuevo período en la vida artística de esta agrupación, la que a partir de ese momento cambió su nombre por Coro de Cámara de Matanzas.

De varias maneras el Maestro Méndez y el Coro de Cámara se han proyectado hacia la comunidad con un carácter formativo. Sus integrantes constituyeron los maestros que estuvieron al frente de las cantorías del proyecto comunitario *Cantemos*, surgidas como parte del Programa Cultural de la Batalla de Ideas. Por otra parte, Méndez estuvo involucrado en la organización de los conocidos Conciertos Corales de Primavera, cuyo valor formativo radicaba fundamentalmente en la confrontación, el intercambio de experiencias y modos de hacer entre las agrupaciones que cada año llegaban hasta Matanzas a lucir propuestas artísticas. Sin dudas una acción consecuente con los ideales revolucionarios y que se ajusta a los conceptos formación y educación por el arte, la constituyó la colaboración en la Misión Internacionalista Corazón Adentro, llevada a cabo por el Maestro Méndez

164 Entrevista realizada a José Antonio Méndez Valencia, 2019.

165 Ibídem.

y el Coro de Cámara en la República Bolivariana de Venezuela. En estas se realizó un trabajo comunitario artístico-educativo en diferentes parroquias de Caracas.

El Coro de Cámara también ha acogido y acoge a estudiantes de las especialidades canto coral y dirección coral de la Escuela Profesional de Arte de Matanzas que realizan sus prácticas pre-profesionales. La agrupación profesional constituye una extensión formativa donde los aprendices adquieren y desarrollan conocimientos y habilidades.

Escuela Nacional de Arte

La labor pedagógica de Méndez comenzó en la Escuela Nacional de Arte. Una vez graduado, la profesora Agnes Kralowsky solicitó que permaneciera en este centro docente como maestro de Dirección Coral. Méndez llegó a ser jefe de la cátedra de dirección coral, y como profesor incidió en la formación de las directoras de coro Emilia Díaz y Rosaida Pita. Su novel impronta como profesor y director de coro, comenzó a visibilizarse en presentaciones e importantes eventos como el Festival de Coros de Santiago de Cuba.

Instituto Superior Pedagógico Juan Marinello

José Antonio Méndez trabajó con el Ministerio de Educación en la elaboración de planes, programas y textos para la Licenciatura en Educación Musical cuando esta comenzó a impartirse en los Institutos Superiores Pedagógicos de nuestro país.

Específicamente en el Instituto Superior Pedagógico Juan Marinello, fue profesor de las asignaturas dirección coral y técnica vocal durante varios cursos. Además de estas asignaturas, Méndez se motivó por desarrollar y promover en este centro la actividad coral, llegando a ganar medalla de oro en los Festivales Nacionales de Coro de la Federación Estudiantil Universitaria (FEU), en Santiago de Cuba con el coro del Pedagógico.

Escuela de Instructores de Arte de Matanzas

Méndez colaboró en la nueva formación de Instructores de Arte, al trabajar en la elaboración de planes, programas y materiales de texto y al impartir clases en esta escuela, en Matanzas. Fue director del coro de dicha institución, agrupación formada aproximadamente por 200 estudiantes, la cual se presentó en la segunda graduación de este plan, realizada en la Ciudad

Deportiva de La Habana. En estrecha relación con esta actividad, Méndez también impartió clases de dirección coral en el curso para instructores de arte que se desarrolló en el Centro de Superación de Matanzas.

Escuela Profesional de Arte de Matanzas

José Antonio Méndez Valencia es fundador de la Escuela Profesional de Arte de Matanzas. En ella se ha desempeñado como profesor y jefe de la cátedra de Dirección Coral y Canto Coral. El Maestro, fue quien comenzó a impartir la especialidad de Dirección Coral a nivel profesional en la provincia. A través de los años se ha desempeñado como profesor de la mayoría de las materias de formación específica que componen la carrera. Sobre su labor como maestro, alumnos de diferentes generaciones opinan: “Como maestro es una persona muy paciente. Se entiende muy bien todo lo que explica¹⁶⁶. Es una persona muy completa, como maestro y como ser humano. Me ha guiado según las necesidades que tengo¹⁶⁷.

Considero que Méndez ha dedicado su vida a una pasión que le ha llevado a ser el artista y el maestro que vemos: la música. A los que hemos estudiado bajo su tutoría, o los que hemos tenido el privilegio de haber trabajado a su lado, nos resulta fácil percibir a un hombre que ha conseguido eficientemente engranar talento, pedagogía e inteligencia musical, con la modestia, bondad y humildad que le caracteriza. Atributos que sin duda despiertan sentimientos de respeto, admiración y agradecimiento (...) Méndez ha sido un gran ejemplo para mí y me ha afectado, para bien, más de lo que se imagina. Es un profesional de la música, pero también de la ética y del respeto por el trabajo ajeno (...) Y esta actitud tan respetuosa dice mucho de él como persona y como artista (...) No hay trabajo musical ovocal que yo esté realizando y que no me pregunte ¿cómo lo haría mi maestro? A eso le digo yo ‘dejar huella’. Lograr pasar por este mundo obsequiando un legado positivo, valioso y habiendo aportado algo útil. Así es, las personas que dejan huella son aquellas que te dejan luz, te ayudan a crecer, te permiten apostar por la superación personal y se convierten en un referente en tu vida de admiración y respeto. Eso es Méndez para mí¹⁶⁸.

La capacidad metodológica de Méndez, identificada en su accionar para planificar el proceso educativo, se ha caracterizado por el desarrollo de la

166 Entrevista realizada a Salma Vega Soriano, 2020.

167 Entrevista realizada a Alba Pérez Rosario, 2020.

168 Entrevista realizada a Lorelaine Navarro Cruz, 2020.

cualidad creadora. Esto se materializa en los materiales que ha creado para la enseñanza.

Por ejemplo, para la asignatura Lectura de Partituras, incluida en el Plan de Estudio de Nivel Medio para los directores de coro, Méndez elaboró *Lectura de Partituras I, II y III*, un material básico para el trabajo en clase.

Dirección Coral. Repertorio, es otro material compuesto por piezas que abarcan diferentes estilos, géneros, compositores y naciones. Estas obras pueden ser estudiadas en los diferentes años de la carrera del nivel medio de enseñanza, según el grado de dificultad.

Por otra parte, el libro *Dirección Coral. Metodología y Práctica*, explica y profundiza en las principales áreas de trabajo que conforman la dirección coral: técnica de dirección, técnica vocal y metodología del trabajo con coros.

Los ejemplares, *Cantemos en Coro. Repertorio de Música Coral Elemental (Tomo I y II)*, son cancioneros compilados por Méndez, como material de apoyo para la asignatura Canto Coral del Nivel Elemental.

Conclusiones

La contribución de José Antonio Méndez Valencia al proceso de enseñanza-aprendizaje de la Dirección Coral y el Canto Coral en Matanzas, emana de su accionar como artista-pedagogo. Las potencialidades de este Maestro han estado dirigidas en favor de tributar al campo artístico-pedagógico desde lo teórico y lo práctico, con lo que ha ejercido influencia educativa en la formación de una sociedad.

José Antonio Méndez es el maestro que inició la formación de profesionales de la Dirección Coral en la provincia de Matanzas. Ha trabajado en el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Dirección Coral y el Canto Coral del país, al elaborar planes y programas de estudio, aplicar novedosas metodologías importadas de la tradición europea y al confeccionar libros y materiales didácticos para el aula. Su experiencia en el campo artístico-pedagógico, competencias y capacidades profesionales, lo han hecho el maestro idóneo para asesorar a nivel nacional y dirigir a nivel provincial la formación de directores de coro. En este sentido, se observa una línea homogénea de concepción técnica y artística en los resultados formativos de los profesionales de esta rama en nuestro país.

Méndez ha apostado por el Canto Coral como actividad educativa. Esta premisa se materializa en su empeño de promoción y desarrollo del movimiento coral aficionado, escolar y profesional, en pro de formar una

sociedad más culta. Su accionar como director de coro, pedagogo y ser humano, está en consonancia con los principios y valores que promueve en sus discípulos y cantores. Hombre culto, laborioso, creador, responsable, incondicional, entregado, comunicador, reflexivo, respetuoso, sobrio, afable, accesible, sencillo, líder, solidario, patriota, firme en sus principios y ejemplo de revolucionario, son algunas de las cualidades que resaltan tras la modestia de este gran ser humano que tanto ha brindado al arte, a la cultura y a la enseñanza musical matancera y cubana. Sin dudas un modelo de hombre que representa guía a seguir por las nuevas generaciones.

Maestro de vocación, dispuesto a integrar una generación de docentes que demandó alta entrega y compromiso para la formación de una sociedad más culta, Méndez ha trabajado en la educación y enseñanza artística, por el arte y desde el arte. Sus competencias, talento, preparación y vasta experiencia profesional, lo ha hecho una personalidad idónea para pensar, transformar y dirigir el proceso de enseñanza- aprendizaje del Canto Coral y la Dirección Coral en su provincia y en el país.

Resultados musicales y formativos de excelencia han identificado su quehacer.

Estos son palpables tanto en la calidad técnica e interpretativa de la agrupación que dirige como en los resultados de los estudiantes formados en la Escuela Profesional de Arte de Matanzas.

Su potencialidad es puesta en aras de generar conocimiento y valores éticos y estéticos trascienden los marcos del aula para llegar a la formación de todo un país.

Como reafirma la directora de coro María Felicia Pérez Arroyo: “Méndez es músico y maestro; intérprete y pedagogo de extraordinaria valía y su prestigio traspasa las fronteras de su natal Matanzas para convertirse en una referencia del buen hacer en nuestro país y en el extranjero” (Pérez, como se citó en Méndez, 2018).

Por los aspectos anteriormente mencionados se puede concluir que la labor del Maestro Méndez, marca un antes y un después para la enseñanza y el aprendizaje del Canto Coral y la Dirección Coral en la provincia de Matanzas. Su impronta formativa y educativa ha quedado en más de cuarenta generaciones de discípulos, y quedará para el porvenir y la memoria de la enseñanza artística cubana.

Bibliografía

BULIT, I. (21 de diciembre de 1984). ¿Qué sucede con los coros? Bohemia, 76 (51), 23-24.

CABRERA, F. (25 de noviembre de 1987). El Coro provincial seleccionado para el Festival de Leipzig. Girón, p.7.

ESTRADA, J. (16 octubre de 2020). Otros siete nombres para la historia. Juventud Rebelde, p. 1.

GARCÍA, V DE J. (3 de febrero de 2012). Artesano del canto. Granma, p.13.

Méndez, S. (7 de diciembre de 2018). Reconocidos por la UNEAC José Antonio Méndez Valencia y Beatriz Márquez. Cubarte.

Pola J.A. (1985). No hemos logrado la alfabetización musical. Bohemia, 77 (15), 22-24. Tejera, M. (27 de junio de 1995). Reabre puertas sala de conciertos del Centro Coral.

VASALLO, B. (6 de noviembre de 2008). Coro de Cámara de Matanzas en concierto único en la ciudad de Caracas.