



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES  
ESCUELA DE MÚSICA

*El lugar del cuerpo en las clases de violín:  
corporeidad y proyecciones metafóricas*

Trabajo Final de Licenciatura  
Seminario de Investigación  
Informe Final

Autor: Prof. Cecilia N. Palillo  
Director/Tutor: Dr. Federico Buján  
Carrera: Licenciatura en Violín

Rosario, 2019

# Índice

## Contenido

Introducción: acerca de la problemática.....	4
CAPÍTULO 1: Corporeidad vs Corporalidad: introducción a la problemática del cuerpo .....	8
1.1. <i>Embodied Mind</i> o Teoría de la Metáfora Conceptual de Lakoff y Johnsonn.....	9
1.2. Teoría Enactiva.....	13
1.3. El cuerpo significativo.....	15
CAPÍTULO 2: Corporeidad en la enseñanza de la música y de los instrumentos.....	19
CAPÍTULO 3: Discursos subyacentes: un acercamiento al entramado discursivo sobre la corporeidad.....	25
CAPÍTULO 4: Cuerpo biológico y Cuerpo vivido dentro del contexto áulico.....	29
4.1. Percepción del cuerpo en las clases.....	30
4.2. Participación del cuerpo en las clases.....	34
CAPÍTULO 5: El cuerpo como actor en la construcción del conocimiento: estrategias corporales en la enseñanza.....	37
5.1. Estrategias corporales.....	38
5.2. El canto como recurso metodológico.....	39
CAPÍTULO 6: Metáfora: Metáforas en uso, Metáforas sugeridas y Palabras corporeizadas.....	41
6.1. Metáforas en uso.....	42
6.1.1. Referidas a aspectos intangibles.....	43
6.1.2. Referidas a aspectos tangibles.....	51
6.2. Metáforas sugeridas.....	57
6.3. Palabras corporeizadas.....	59
CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES.....	66
Bibliografía.....	71

ANEXOS .....	73
Anexo 1: Registro de clases .....	74
Anexo 2: Cuestionario para alumnos .....	81
Anexo 3: Cuestionario para docentes .....	82
Anexo 4: Entrevistas .....	83
Anexo 5: Ficha de datos.....	128

## Introducción: acerca de la problemática

Las problemáticas referidas a la corporeidad en el aprendizaje son de gran interés en la actualidad, por lo que no ha quedado ausente su abordaje en el campo de la música. Esta tendencia, tal como sostiene Flavio Shifres, pone en duda la idea de que “el conocimiento musical ‘debe estar en la mente’, y que toda acción (por ejemplo, cantar o tocar), son en realidad herramientas que coadyuvan a la internalización del proceso” (Shifres, 2015: 48). Es por esto que podemos encontrar muchos estudios que indagan los alcances de la corporeidad tanto en la construcción de conocimientos musicales como en el plano experiencial de la interpretación instrumental.

Sin embargo, por mucho tiempo, el cuerpo fue un aspecto negado en la intervención y construcción del conocimiento en las instancias del aprendizaje: “[...] el desarrollo formal de los músicos se basó en la idea de que los procesos de comprensión de la música son internos, de manera que una partitura o un hecho sonoro, activan *representaciones internas*, que dan lugar a respuestas motoras (como *tocar lo que está en la partitura en un instrumento*)” (Shifres, 2015: 48).

“El giro corporal en la pedagogía y la psicológica de la música, implica superar la idea del cuerpo como instrumento, para ubicarlo como una pieza clave en los procesos psicológicos que nos permiten comprender el mundo y replantear las categorías musicológicas que incluyan otros aspectos de la experiencia musical (lo dinámico, lo emocional, lo intersubjetivo) que han sido negadas por la musicología hegemónica” (Shifres, 2015: 54).

Esta problemática de la corporeidad se encuentra mayormente complejizada en la educación dirigida a adultos, ya que ésta convive con ciertos pre-conceptos sociales que niegan la necesidad de un trabajo pedagógico especial. Liliana Sanjurjo señala que a partir de determinados argumentos como: “las articulaciones entre teoría y práctica no requieren de especial enseñanza, basta que se enseñe por un lado la teoría y por otro la práctica para que el estudiante o futuro profesional pueda relacionarlas cuando se le presenten problemas complejos” (Sanjurjo, 2011: 9), se esconden ciertos supuestos que dificultan el trabajo pedagógico con adultos .

Los supuestos de habilidades que se esperan tengan previamente asimiladas, y el uso de clases de tipo expositivas, condicionan el uso del cuerpo, dando como resultado una limitación en las posibilidades de experimentar y, por lo tanto, adquirir nuevos conocimientos o resignificar los ya adquiridos. Esto se lo puede observar claramente en comentarios que los alumnos formulan en las clases, tales como: “¡Ya lo entendí, esperá que pruebo de nuevo!”, en donde se puede vislumbrar la concepción de que la comprensión pasa por el campo intelectual y el cuerpo debe reproducir lo “ya asimilado” por la mente.

Este trabajo inscribe en el marco del proyecto de investigación *Gestualidad, corporeidad y mediatización de la interpretación musical: aproximaciones semióticas*<sup>1</sup>. El presente trabajo es el resultado de un estudio inicial en el que nos propusimos indagar, de manera específica, acerca de las concepciones y valorizaciones de la corporeidad que conviven en el aula, partiendo del concepto de cuerpo como actor crucial no sólo en la ejecución, sino también en la comprensión de la música (sea de su lenguaje como de los elementos técnicos requeridos para su ejecución).

Nuestro objetivo es conocer el lugar que ocupa el cuerpo en las clases de violín para adultos iniciales, a través de la identificación y comprensión de las abstracciones que se ponen en juego a la hora de aprender a tocar un instrumento, en este caso, el violín. “[...] la energía física de la música – sonido – ofrece las pistas para una síntesis conforme al patrón gestual *contenido* en las formas sónicas en movimiento (Leman 2008)” (Epele, 2016: 56).

Esperamos también poder generar un aporte que funcione como motor de nuevos estudios sobre la problemática de la corporeidad en el campo de la educación del violín, así como también ser la base para la formulación de nuevas estrategias o metodologías para abordar las clases de violín.

Para ello es importante destacar que en este escrito nos limitaremos únicamente a las clases de violín y que además de los relevamientos bibliográficos y de la organización de un estado de la cuestión sobre la problemática, hemos desarrollado un estudio empírico con una población de alumnos iniciales de entre 40 y 70 años, pertenecientes, en todos los casos, a un contexto de educación no formal.

El ámbito que se eligió para nuestra investigación es el de la Orquesta para Adultos de la Mutual AMR (Asociación Médica de Rosario). Dicho espacio está

---

<sup>1</sup> Proyecto radicado en la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario (UNR). Código del proyecto: 1HUM591. Director: Federico Buján. Período: 2018-2019.

conformado por adultos desde 18 años en adelante y tiene como objetivo no sólo la enseñanza del instrumento desde sus inicios, sino también, la vivencia de una experiencia orquestal. Por lo general, los alumnos ingresan sin ningún tipo de conocimiento sobre el instrumento que escogen, siendo, de esta manera, alumnos iniciales en el área.

Por otro lado, el espacio representa un lugar de esparcimiento para los alumnos, conformándose así en un ámbito de educación no formal. Estos ámbitos plantean grandes diferencias con respecto a la educación formal. Por empezar, el hecho de que no sea un espacio obligatorio como lo es la educación primaria y secundaria, o impuesto en un plan como lo puede ser una materia dentro de una carrera universitaria, significa que el alumno ha elegido aprender dicha disciplina por lo que la predisposición ante la clase puede que sea otra. Por otro lado, estos espacios tienden a dar un alto grado de libertad al docente ya que no están regidos por plazos en los que se debe dar cuenta de cierta planificación y el cumplimiento de ciertos objetivos. Por lo que, por una parte, constituye un espacio que genera mayores libertades, pero a su vez, por el hecho de no ser rigurosamente regulado, lo vuelve un espacio mucho más heterogéneo y complejo de ser analizado.

En cuanto a la selección de las unidades de análisis, la restricción se debe a que poco se ha estudiado sobre la enseñanza de un instrumento en adultos iniciales de la franja etaria seleccionada, lo que hace que el recorte sea de gran interés por su carácter inexplorado. Por otro lado, la enseñanza para adultos cuenta con pre-conceptos, antes mencionados, en los cuales la problemática del cuerpo se encuentra mayormente afectada.

Para el desarrollo de este trabajo, se recolectó información de clases filmadas, así como también de entrevistas realizadas particularmente a cada uno/a de los/as integrantes de la población circunscripta. En primer lugar, se tomaron registros audiovisuales de algunas clases a modo de identificar los aspectos antes mencionados y poder establecer de qué manera se manifiestan en las clases observadas. El interés estuvo puesto en identificar qué tipo de experiencias corporales se generan en las clases y qué lugar de significación se les da a las mismas, así como también si la metáfora es usada o no como estrategia.

En segunda instancia, se realizaron entrevistas a alumnos y docentes. Las preguntas fueron de tipo abiertas ya que el objetivo era ahondar en la conceptualización de la corporeidad y sus alcances en el aprendizaje. Se han realizado dos cuestionarios,

uno para los docentes y otro para los estudiantes. Algunas preguntas son comunes, otras son específicas, y existe una pregunta pensada únicamente para el entrevistado, a partir de lo observado en la clase (Cf. Anexos).

Es importante destacar que, teniendo en cuenta que hemos seleccionado a la Orquesta de Adultos de la Mutual AMR como ámbito para nuestro trabajo, el recorte del estudio se vio limitado a la cantidad de alumnos que la integran. Por otro lado, alguno de los alumnos dentro del rango etario elegido, toman clases con quien desarrolla este trabajo, por lo que no fueron filmados ya que no constituiría una muestra objetiva, habiendo sido solamente entrevistados. De esta manera, se estableció una muestra de 4 clases filmadas y 9 entrevistas (incluyendo los 4 alumnos y los 2 docentes filmados, más los 3 alumnos de la autora de este trabajo). Debemos aclarar también que las entrevistas se realizaron luego de tomar los registros audiovisuales de las clases, de modo de condicionar lo menos posible el desarrollo de las mismas.

Este trabajo está organizado en siete capítulos. Los dos primeros circunscriben un marco teórico: el capítulo 1 expone la problemática de la corporeidad en términos generales y el capítulo 2 plasma a la corporeidad en términos musicales. Los cuatro siguientes corresponden a la fase empírica del estudio: el capítulo 3 plantea las concepciones acerca del cuerpo correspondientes a los entrevistados, el capítulo 4 focaliza sobre las percepciones y participaciones que se le otorgan al cuerpo dentro de las clases de violín, el capítulo 5 indaga al cuerpo en términos de estrategia en la enseñanza, y el capítulo 6 estudia el uso de la metáfora dentro de las clases de violín. Por último, el capítulo 7, sintetiza las conclusiones a las que se han arribado como resultado del análisis del material objeto de estudio.

**CAPÍTULO 1**

**Corporeidad vs Corporalidad: introducción a la  
problemática del cuerpo**



# 1. Corporeidad vs Corporalidad: introducción a la problemática del cuerpo

Partimos planteando esta problemática, ya que la consideramos como el principal eje organizador de este trabajo.

Diremos, inicialmente, que la “corporalidad es la condición material de posibilidad de la corporeidad” (Pelinski, 2005: 11), y con esto postulamos a la corporeidad como el proceso experiencial en el cual el cuerpo no es un mero elemento transmisor de información, sino un actor vivo y activo, tanto en el accionar como en la asimilación y procesamiento de las experiencias.

Muchas son las corrientes que plantearon este giro en la consideración del cuerpo. En este trabajo nos basaremos en algunas de ellas:

## 1.1. *Embodied Mind* o Teoría de la Metáfora Conceptual de Lakoff y Johnson

Esta teoría forma parte de las llamadas ciencias cognitivas de segunda generación. Las mismas buscaron no sólo acabar con la dicotomía cuerpo-mente, sino que también, mostrar el lugar trascendente que ocupa el cuerpo en la construcción del aprendizaje.

“Dicha teoría sostiene que nuestra mente se estructura por medio de las experiencias más básicas del ser humano, es decir, las experiencias preceptuales y manipulativas originadas en el cuerpo. Estas experiencias son utilizadas metafóricamente en el desarrollo del pensamiento abstracto” (Peñalba Acitores, 2008: 41)

Cada experiencia que vive el sujeto desde su niñez es de carácter corporal debido a su contacto con el mundo que lo rodea y las percepciones que se generan de las mismas. La vivencia reiterada de experiencias con un mismo patrón común genera lo que Johnson ha denominado como *Image Schemata*, también denominado por la doctora Alicia Peñalba como esquemas encarnados:

“El término ‘esquema encarnado’ hace referencia por un lado a la naturaleza esquemática y abstracta del concepto, así como a su origen corporal entendido como resultado de una constante operación en nuestras

percepciones, movimientos corporales en el espacio y manipulación física de objetos” (Peñalba Acitores, 2008: 47)

Antes de continuar definiremos y diferenciaremos tres conceptos: el esquema corporal, la imagen corporal y el esquema-imagen o esquema encarnado. Cuando hablamos de esquema corporal nos referimos a todos aquellos movimientos que nos mantienen en equilibrio y hacen que nuestro accionar sea preciso, pero, a su vez, son de tipo inconscientes, es decir, no son premeditados. En contraposición, la imagen corporal refiere al registro consciente que tenemos de nuestro cuerpo en el mundo, es decir, las sensaciones con las que podemos identificarnos y reconocernos.

“A pesar de los significantes implicados, el término ‘esquema-imagen’ es un concepto diferente, propuesto desde la Teoría de la Metáfora Conceptual de Lakoff y Johnson. La parte de ‘esquema’ refiere a patrón, estructura, organización, y la parte de ‘imagen’ alude a la preservación de ciertas propiedades del todo perceptual” (Jacquier, 2011: 45)

Los esquemas encarnados forman parte del dominio inconsciente y están conformados por el registro y las sensaciones corporales de un determinado conjunto de experiencias, emparentadas por un cierto patrón común.

“El término ‘patrón’ alude a la naturaleza abstracta del esquema que posee una estructura interna determinada. La ‘recurrencia’ de dichos patrones apela a la necesidad de que existan experiencias repetidas. Dichas experiencias han de ser ‘interactivas’ porque implican interacción con el entorno, y han de ser ‘corporales’ ya que se experimentan a través de los sentidos y desde la subjetividad del perceptor” (Peñalba Acitores, 2008: 43-44)

Dichos esquemas-imagen no sólo poseen una estructura interna con un orden temporal, sino que también son dinámicos, tienen una naturaleza kinestésica por su origen corporo-experiencial y son susceptibles de ser superpuestos por la complejidad que comprende cada interacción del sujeto en su entorno.

La estructura interna responde a la forma en que se relacionan y ordenan los elementos que la componen entre sí, y está compuesta por un orden temporal interno de sus componentes que le da coherencia. Su carácter dinámico se puede observar en la versatilidad que tiene para modificarse a medida que se suman nuevas experiencias del

mismo carácter que lo reconfiguran, así como también para adaptarse a experiencias diferentes sin perder los elementos básicos relacionados con su estructura interna.

La naturaleza kinésica responde al origen corporal de las experiencias que conforman y configuran cada esquema encarnado, no sólo por el accionar mismo sino también por el registro sensorial acumulado.

Otro aspecto que se relaciona con la complejidad que comprende la interacción del sujeto en su entorno, es la superposición. Esto significa que cada experiencia puede ser entendida por varios esquemas-imagen o que cada esquema encarnado puede contener a otro en su interior. Podríamos decir también que esta característica se relaciona con el carácter dinámico antes mencionado.

Esta teoría planteada por Johnson, establece que estos esquemas-imagen, pertenecientes al dominio inconsciente y conformados a partir de diferentes experiencias con un mismo patrón común, pueden ser proyectadas a otro dominio a partir del uso de la metáfora.

“Para Johnson, una metáfora es un proceso por el cual comprendemos y estructuramos un dominio cognitivo (frecuentemente abstracto) en términos de otro dominio. [...] son producto de un proceso creativo, donde nuestra imaginación juega un papel fundamental en la búsqueda de similitudes de algún tipo entre los dos componentes de la metáfora: el esquema encarnado que se elige y el objeto al que se aplica” (Peñalba Acitores, 2008: 51)

A diferencia de los esquemas encarnados, las metáforas o proyecciones metafóricas dependen del bagaje previo que posea cada sujeto, ya que es un proceso creativo que se desarrolla en la misma práctica experiencial.

La proyección metafórica tiene como fin generar una significación de cada experiencia vivenciada.

“Entonces, Callejas Leiva y Jacquier (2011) consideran (i) la formación de los *esquemas-imágenes* como una capa básica o profunda de origen sensorio-motor, (ii) la *metáfora conceptual* como un proceso que se basa en esa experiencia corporal, (iii) la *metáfora lingüística* como una descripción verbal de la experiencia que depende de la metáfora conceptual, y (iv) la *representación gráfica*

de las denominaciones lingüísticas de ciertos esquemas-imágenes”  
(Jacquier, 2011: 42)

Las autoras citadas establecen una diferencia entre la metáfora como conformación propia de la experiencia corporal en contraposición a la expresión lingüística de dicha experiencia corporal. Esta diferencia radica en el origen corporal de cada experiencia, es decir, se buscó reforzar la corporeidad estableciendo la metáfora lingüística como otro estadio diferenciado de la metáfora que se conforma en la práctica, dándole así al cuerpo un ámbito particular en la metaforización:

“En la teoría que estamos tratando, consideramos importante distinguir entre la *metáfora conceptual* y la *metáfora lingüística* para poder enmarcar esta teoría en la perspectiva corporeizada de la cognición. La primera refiere al proceso de naturaleza imaginativa que tiene lugar durante nuestra experiencia; mientras que la segunda implica hacer uso del lenguaje verbal para referirnos a dicha experiencia” (Jacquier, 2011: 48)

Esta teoría plantea también que la metáfora se convierte, asimismo, en un modo que usamos para conocer o expresarnos sobre aspectos o campos que son de tipo abstractos. “Los fenómenos abstractos, de los que no tenemos una experiencia sensible, física, palpable, a través de nuestros cinco sentidos, nos cuesta entenderlos, tenemos dificultades para ‘hablar de ellos’, y para eso recurrimos a ‘identificaciones’ metafóricas, que nos permiten tratar esos objetos como si fueran objetos concretos” (di Stefano y otros, 2006 :44)

En el capítulo “La perspectiva cognitiva” perteneciente al trabajo *Metáforas en uso*, Hernás Díaz analiza distintos aspectos de tipo abstracto en términos metafóricos. El autor establece tres tipos de metáforas: metáforas estructurales, metáforas orientacionales y metáforas ontológicas.

Las metáforas estructurales se caracterizan por su gran complejidad en ambos dominios. Su dominio meta suele contener conceptos muy abarcativos, como ser: el conocimiento, el tiempo, la vida, las ideas, las personas, etc. Señalaremos algunas de las más representativas, las cuales, luego, utilizaremos para hacer nuestro análisis:

- a) EL CONOCIMIENTO ES FUENTE DE LUZ;
- b) EL TIEMPO ES DINERO;
- c) EL TIEMPO ES UNA CINTA EN LA QUE NOS DESPLAZAMOS;
- d) EL TIEMPO ES UNA CINTA EN LA QUE ESTAMOS INMÓVILES;
- e) EL TIEMPO ES UN RECIPIENTE;
- f) LAS IDEAS (O SIGNIFICADOS) SON OBJETOS;
- g) TODA DISCUSIÓN ES UNA GUERRA;
- h) LA VIDA ES UN VIAJE;
- i) LAS PERSONAS SON RECIPIENTES;
- j) LAS PERSONAS SON COMIDA.

Las metáforas orientacionales están basadas por nuestra propia experiencia corporal y lo manifiestan es su dominio fuente, el cual hace referencia a alguna orientación espacial. Por ejemplo: MÁS ES ARRIBA/MENOS ES ABAJO.

Por último, las metáforas ontológicas son aquellas en la que se consideran aspectos abstractos como entidades físicas. Uno de los ejemplos que analiza el autor es el enunciado: LO PSÍQUICO ES FÍSICO.

Como podemos ver, en cada una de ellas prevalece un cierto tipo de característica. A pesar de ellos, esto no significa que una metáfora no pueda contener aspectos de las tres, es simplemente un modo, tomado por el autor, para ordenarlas y analizarlas.

## **1.2. Teoría Enactiva**

Siguiendo con el lineamiento teórico antes expuesto, la Teoría Enactiva planteada por Francisco Varela, no busca más que aportar nuevos conceptos sobre la percepción y significación generada en cada experiencia del sujeto en su entorno.

“La enacción surge ante la necesidad de proponer una postura intermedia de lo que algunas teorías cognitivas opuestas defienden. Por su parte, el cognitivismo clásico [...], considera que el mundo exterior tiene leyes fijas que el perceptor capta. Sin embargo, el constructivismo radical sostiene que el sistema cognitivo crea su propio mundo y su aparente solidez sólo refleja las leyes internas del organismo. La orientación enactiva propone un camino intermedio en el que el sujeto y el entorno se definen mutuamente. Esto implica

que no existe un entorno independiente de la percepción de un sujeto y que el sujeto se modula gracias a la interacción de éste con el entorno” (Peñalba Acitores, 2008: 73)

Esta teoría flexibiliza el condicionamiento estructural que propicia el contexto, así como también el que rige al propio sujeto, reflejándose así una complejidad más propia de los procesos de percepción y cognición.

Para explicar de qué manera se relaciona el sujeto con el entorno, Varela establece el término de *acoplamiento estructural*. El mismo hace referencia al proceso de ensamblado que se establece entre el sujeto y su entorno, el cual está intervenido por las estructuras internas de cada uno y que, a su vez, propicia la generación de nuevas estructuras en el sujeto.

“Es decir, que un sistema estructurado se acopla estructuralmente al entorno en la forma en la que éste se lo permite. Así, el sistema aprende por recurrencia qué configuración es necesaria para poder acoplarse estructuralmente con dicho entorno y a la vez dicha estructura determinará el ‘estado’ del sistema, que le será óptimo para su supervivencia” (Peñalba Acitores, 2008: 74)

Resumiendo, diremos que el sujeto y el entorno se condicionan y se definen mutuamente. Pero este acoplamiento no sólo podemos observarlo a nivel macro, por decirlo de alguna manera, entre el sujeto y su entorno, sino también dentro de la propia cognición del individuo, es decir, entre el esquema y el dominio que conforman una metáfora. Es decir, no se establece previamente un análisis de la estructura de cada esquema, sino que luego de configurarse la metáfora se infieren el esquema a partir de las similitudes estructural que comparten. “Así pues, cuando un sujeto trata de comprender un dominio abstracto, configura su estructura interna de tal forma que se acopla con el fenómeno a comprender. Tras la comprensión del mismo le es posible establecer similitudes en dicha estructura” (Peñalba Acitores, 2008: 75)

### 1.3. El cuerpo significante

Como hemos visto, las experiencias corporales se ven reflejadas tanto en las relaciones del sujeto con su entorno, así como también dentro de la propia cognición del individuo. Analizaremos ahora la participación de este *cuerpo significante* dentro de la red discursiva. Para eso, tomaremos la concepción ternaria que nos ofrece Charles Sanders Peirce, uno de los pilares de la semiótica moderna.

A diferencia del modelo binario del signo planteado por Saussure, Peirce plantea un modelo ternario del signo y de la significación. Las categorías ícono, índice y símbolo, ampliamente utilizadas en el análisis semiótico, corresponden a la segunda tricotomía peirciana. “En el interior de la Terceridad que es el orden del sentido, de la ‘representación’, el ícono es un primero, el índice un segundo y el símbolo un tercero” (Verón, 1993: 140). Nos interesaremos particularmente por la noción de índice que aporta esta propuesta teórica.

El índice es un signo “que remite a su objeto no tanto porque tenga alguna semejanza o analogía con él, ni porque se lo asocie con los caracteres generales que posee, cuanto porque está en conexión dinámica (comprendida allí la espacial) con el objeto individual, por un lado, y con los sentidos o la memoria de la persona para quien sirve como signo, por el otro” (Peirce, 1978: 158).

El concepto de índice, o más bien, el funcionamiento indicial, da lugar al análisis de “los comportamientos sociales en su dimensión interaccional, y las estructuraciones de los espacios sociales, incluyendo entre estos a los ‘sistemas de objetos’; constituyendo la articulación entre ambos campos la *materialidad significante* de la semiosis social” (Verón, 1993: 141).

Este funcionamiento indicial está determinado por el *cuerpo significante* o, denominado también en palabras de Eliseo Verón como, la *capa metonímica de producción de sentido*.

En *La semiosis social*, Eliseo Verón describe el funcionamiento de la capa metonímica de producción de sentido a partir de los conceptos de simetría y complementariedad propuestos por Gregory Bateson. Bajo estos parámetros podemos señalar entonces que las secuencias de comportamientos que se consideran simétricas, son aquellas cuyo comportamiento inicial tiene como respuesta el mismo comportamiento, es decir, a la agresión se responde con agresión o a la oferta con otra oferta. Por otro lado, diremos que las secuencias de tipo complementarias corresponden a determinadas conductas que tienen como respuesta comportamientos que, a pesar de

no ser iguales, se corresponden con el anterior. En otras palabras, comportamientos que conforman relaciones de dominación/dependencia, sadismos/masochismo, etc.

“La capa metonímica de producción de sentido tiene inicialmente la forma de una *red intercorporal de lazos de complementariedad*. Esta red está constituida por reenvíos cuya economía reposa en la regla de la contigüidad: el sentido de la conducta de demanda del niño se produce como reenvío a la conducta alimentadora o protectora de la madre [...]. Tenemos frente a nosotros un sistema de deslizamientos intercorporales, dinamizado por las pulsiones” (Verón, 1993: 142/3)

A partir de los procesos de sustitución y comparación, la red intercorporal de lazos de complementariedad pasa a ganar un carácter multidimensional. Este cambio en la univocidad que tiene originariamente la red, se genera debido a que un mismo fragmento de conducta puede pasar a pertenecer a varias cadenas metonímicas a través del sistema de deslizamientos intercorporales. Dicho sistema implica la desagregación de un fragmento de conducta de su cadena metonímica originaria y la vinculación con otras cadenas. Es este proceso al que denominamos espacio multidimensional.

El proceso recién mencionado, que le da carácter multidimensional a la red intercorporal de lazos de complementariedad, implica a su vez la existencia de dos niveles lógicos: la identificación de clases de comportamientos, por un lado, y la de clases de situaciones, por el otro: “Los lazos metonímicos entre la conducta y su contexto y los que ligan entre sí los fragmentos de acción están así sometidos a un proceso de abstracción y generalización” (Verón, 1993: 144).

El tejido multidimensional, es decir, la red intercorporal de lazos de complementariedad expandida a través de los procesos de sustitución y comparación, no es en absoluto lineal. Es a partir del trabajo de socialización y del funcionamiento de los operadores lingüísticos que se produce como resultado una linealización. A su vez, a partir de reenvíos intercorporales, se generará la *nivelación* de este tejido multidimensional.

“El sujeto significativo está hecho de la composición de estos tres órdenes; todo intercambio entre ‘sujetos hablantes’ es un ‘paquete’ compuesto por mecanismos significantes de los tres niveles, resultado de la puesta en acto de los tres órdenes. Entre estos últimos, por lo tanto, se establecen relaciones interdiscursivas



complejas; pero sólo el lenguaje puede engendrar relaciones metadiscursivas, es decir, *referir* a los otros niveles. Las operaciones de referenciación, por supuesto, no anulan la indeterminación que existe entre los tres niveles: un gesto es irreductible a lo que se puede *decir* de él” (Verón, 1993: 148)

Si profundizamos nuestro análisis y nos enfocamos en cómo se produce, o más bien, como funciona el proceso de percepción, notamos también el valor significativo que tiene el cuerpo en la producción de sentido.

“Durante un proceso de percepción, para saber qué estoy viendo, necesito universalizar el fenómeno concreto y reconducirlo a un esquema que mi competencia se[a] capaz de reconocer para que éste oriente mi proceso cognitivo. Del mismo modo, requiero singularizar la apertura de posibilidades de mis esquemas para permitirme llegar a estabilizar un Objeto Inmediato y así constituir un precepto, comprender y producir un signo” (López Cano, 2005: 14)

Explicaremos, sin profundizar demasiado, uno de los enfoques que nos sirve de ayuda para comprender este proceso y que consideramos oportuna su mención acorde con este trabajo. Dicho modelo, postulado también por Pierce, establece las nociones de *types* y *token*.

La categoría *type* es un conjunto de características generales que conforman una entidad. En otras palabras, es una categoría que se establece en el nivel de la cognición y, mediante un cuerpo de rasgos generales se le da identidad a una entidad. El *token* es una de las variadas presentaciones físicas que puede ofrecer un *type*. Por lo tanto, el *token* es una categoría perteneciente al mundo tangible, manifestándose como una de las tantas variables en que un *type* puede ser percibido.

Podemos decir entonces que ambas categorías, *type* y *token*, están relacionadas entre sí, y, más aún, son codeterminantes, uno no puede existir sin el otro. A su vez, podemos determinar que a partir de un *type* existen varios *tokens* y, agregaremos también, que el primero tiene ciertas características básicas que deben contener los segundos para ser denominados como tales, pero estos últimos poseen cualidades que no necesariamente contiene el *type* con el cual se relacionan. “La identidad del *type* es muy flexible. Sus *tokens* pueden presentar una cantidad ingente de variantes que el *type*

está dispuesto a resistir siempre y cuando no pongan en riesgo su identidad” (López Cano, 2005: 15)

Consideramos necesario aclarar, de igual manera, que el *type* no es un mero signo del *token*. Una no puede sustituir a la otra ya que ambas son parte de un mismo proceso.

“Para reconocer qué es una cosa necesito recurrir a cierto tipo de información que poseo sobre ese objeto (eso es el *type*), pero requiero partir de un campo estimulante que obligue a mi competencia a buscar en direcciones específicas (eso es el *token*). [...] Ambas entidades se entrelazan para constituir ese continuo cognitivo del que nos habla el enactivismo” (López Cano, 2005: 16)

## **CAPÍTULO 2**

### **Corporeidad en la enseñanza de la música y de los instrumentos**

## 2. Corporeidad en la enseñanza de la música y de los instrumentos

A partir de todos los lineamientos expuestos, veremos cómo ha impactado el “giro corporal”, oportunamente mencionado, en la enseñanza de la música y de los instrumentos. Pero antes de adentrarnos en los estudios específicos de esta problemática, dejaremos una cita que consideramos oportuna a nivel introductorio:

“Es por mi cuerpo que comprendo al otro, como es por mi cuerpo que percibo ‘cosas’ [...] Ya se trate del cuerpo del otro o del mío propio, no dispongo de ningún otro medio de conocer el cuerpo humano más que el de vivirlo, eso es, recogerlo por mi cuenta como el drama que lo atraviesa y confundirme con él. Así, pues, soy mi cuerpo por lo menos en toda la medida en que tengo un capital de experiencias y, recíprocamente, mi cuerpo es como un sujeto natural, como un bosquejo provisional de mi ser total” (Merleau-Ponty, 1993: 203 y 215).

En esta cita extraída de la *Fenomenología de la percepción* de Merleau-Ponty, vemos un claro y definido posicionamiento del cuerpo como corporeidad, es decir, como cuerpo vivo. Ramón Pelinski partirá de la concepción de cuerpo vivido Merleau-Pontyana para fundamentar la importancia de la corporeidad en los procesos de aprendizaje musical, concepto que desarrollaremos más adelante.

En contraposición, hace algunas décadas atrás, el concepto, o más bien el lugar del cuerpo, no era el mismo. La visión del hombre como tal era de tipo binaria: cuerpo y alma, razón y percepción, etc. El cuerpo no era más que un contenedor, un envase a través del cual el individuo manifestaba los deseos de la razón y era reconocido en el mundo tangible.

Esta concepción cartesiana del cuerpo vio su impacto también en los modelos de enseñanza-aprendizaje de la música. El modelo computacional-representacional y la concepción iluminista, terminaron por desvincular a la música del movimiento y del cuerpo en sí mismo. “Los discursos musicales vigentes ignoraban o excluían [...] las manifestaciones de la corporalidad y/o corporeidad inherentes a las prácticas musicales corrientes: aprender a tocar un instrumento, ‘musicar’ [...], eran actividades incorpóreas, obviamente controladas por instancias superiores: el espíritu, el alma, la razón” (Pelinski, 2005: 2).

La escucha o *Audición Estructural* era el objetivo a alcanzar en las clases de música, así como también, un requisito indispensable para que un músico profesional sea considerado como tal. Esta audición consistía en la percepción y reconocimiento de todos los elementos que conforman la obra, ya sea: tipo de compás, forma, instrumentación, etc., a partir de la sola escucha. Por lo tanto, podríamos decir que la búsqueda estaba dada más bien por la *formación de oyentes calificados*.

“En línea con esa idea de la Modernidad [...], el desarrollo formal de los músicos se basó en la idea de que los procesos de comprensión de la música son internos, de manera que una partitura o un hecho sonoro, activan *representaciones internas*, que dan lugar a respuestas motoras (como *tocar lo que está en la partitura en un instrumento*)” (Shifres, 2015: 48)

Pero lo que estas corrientes no consideraban, era que las capacidades necesarias para ejecutar un instrumento están ligadas a movimientos corporales, por lo que el cuerpo no puede ser un actor menor en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Como respuesta o reacción a la *Audición Estructural*, Favio Shifres establece el concepto de *Audición Musical Corporeizada*. Esta nueva perspectiva privilegia al cuerpo y a la experiencia dinámica del movimiento. Se considera que son las experiencias musicales uno de los elementos más relevantes en la conformación del sentido de la propia música. Estas experiencias son captadas por el órgano de la percepción y de las emociones, no por la razón. Vemos entonces, que la inteligibilidad, es decir, los procesos de racionalidad, precisan de las emociones para su conformación y funcionamiento. “La naturaleza prelingüística de contenido no-conceptual que se encuentra en el origen de las experiencias musicales juega un papel estructurante en la configuración de prácticas musicales [...] y de sus significados subjetivos, sociales y medioambientales” (Pelinski, 2005: 6). Estas experiencias musicales, captadas por la percepción, activan esquemas imaginativos y corporales de tipo prelingüísticos y prelógicos, sin la necesidad de generar procesos racionales para lograr el goce musical.

Podríamos afirmar entonces, siguiendo a Pelinski, que “la música no es lo que pienso, sino lo que vivo” (Pelinski, 2005: 15). Esta afirmación nos invita a definir más detalladamente el concepto de cuerpo vivido planteado por dicho autor. Definiremos entonces el cuerpo vivido como el órgano encargado de todos los procesos relacionados con la percepción. Es un cúmulo experiencial o de conciencia subjetiva que no se vale

de la razón para su funcionamiento. “[...] Es el órgano de la percepción y a la vez objeto de la misma; sin corporeidad no hay ni percepción [...] ni razón, ambas fundadas en el mundo preracional, prereflexivo, preobjetivo del cuerpo vivido” (Pelinski, 2005: 11).

Para clarificar mejor esta idea, Pelinski plantea una polaridad corporal: cuerpo biológico y cuerpo vivido. Podemos definir al primero como aquel que nos posibilita nuestro desarrollo en el mundo tangible y que a su vez nos limita con las imposibilidades o restricciones físicas que también nos presenta; es de interés para los estudios de las ciencias empíricas; es la estructura física propia de nuestra condición humana.

“Aunque todos los seres humanos poseen un cuerpo, no todos lo viven de la misma manera. En efecto, el cuerpo vivido es una estructura experiencial fenoménica, que funciona como nuestra consciencia subjetiva, sumergida en un mundo diferenciado por contextos históricos, socio-culturales y medioambientales” (Pelinski, 2005: 10)

Los conceptos de corporalidad y corporeidad surgen como respuesta o solución al desdoblamiento cartesiano de cuerpo y mente, plasmados en la idea de cuerpo biológico. Diremos que ambos conceptos son las dos caras de una moneda, es decir, uno precisa del otro y a su vez, entre ambos existe una retroalimentación. La corporeidad necesita de la capacidad física propia de la corporalidad para percibir, para *enaccionar* (Varela), no existe corporeidad sin corporalidad y, por otra parte, la corporalidad pasa a ser un mero envase sin el carácter perceptivo y significativo que le otorga la corporeidad.

“Corporalidad y corporeidad son dos aspectos diferentes aunque interrelacionados de nuestra condición de seres encarnados: corporalidad es la condición material de posibilidad de la corporeidad. Entre ambos existe una “circulación” [...] Estas oposiciones estarían resueltas (*aufgehoben*) en la experiencia corporalizada, prereflexiva y ambigua del mundo vivido (*Lebenswelt*) en un cuerpo que funde y confunde naturaleza y cultura” (Pelinski, 2005: 11)

En términos musicales, la corporeidad es la construcción propia de la experiencia musical, el actor principal de la percepción musical vivida. Como mencionamos anteriormente, la música es lo que se vive, por lo que pertenece al orden de la corporeidad fenoménica. Por su carácter fenoménico e intangible, la música se vale de la percepción para su comprensión. Pero es a través de su experiencia perceptiva que ésta logra, además, configurarse como tal.

Diremos entonces que, en el ámbito de la propia experiencia, en el contexto vivido de enacción musical que es de interés en este trabajo, el contenido musical es de tipo preconceptual, prelingüístico y asemántico, es decir, el eje de las prácticas musicales es el contenido prelingüístico.

En contraposición a las concepciones más antiguas, que buscaban a través de la escucha estructural la identificación de conceptos musicales, el paradigma de la corporeidad considera a la propia experiencia no solo como espacio de aprendizaje, sino también como ámbito de configuración de contenidos musicales.

El carácter vívido de la experiencia musical convierte a los objetos de la música en objetos intencionales. Cuando hablamos de intencionalidad nos referimos a la propiedad esencial de la percepción. En otras palabras, los objetos de la música son objetos intencionales ya que son el fruto de la experiencia perceptiva: “Intencionalidad es, pues, la correlación entre la percepción y un objeto, que puede ser exterior o interior a la consciencia” (Pelinski, 2005: 15).

Podemos decir entonces que este contenido pre-reflexivo, es decir, el contenido musical propio de la experiencia perceptiva, son todos aquellos objetos sonoros que mediante la percepción se transforman en objetos intencionales.

Teniendo en cuenta la importancia del carácter experiencial del contenido musical, antes mencionado, nace el interrogante de la posibilidad que tienen estos objetos intencionales de ser puestos en palabra. Debemos destacar, que el contenido experiencial no siempre es capaz de ser narrado mediante el lenguaje.

A partir de esta aparente problemática, nos adentraremos en el punto más importante que establecen, en su mayoría, las teorías cognitivas: el uso de la metáfora. La metáfora nos permite establecer un vínculo entre el cúmulo de conocimiento experiencial o no conceptual, vinculado a la corporeidad, con el registro abstracto propio del carácter intangible que posee la música. “La metáfora proyecta el dominio corporal sobre el dominio instrumental-musical para hacer comprensible el contenido de la experiencia musical” (Pelinski, 2005: 30). Es a partir de estas proyecciones

metafóricas, que se genera una relación entre el mundo tangible y el abstracto. A su vez, el carácter abstracto de la música cobra de sentido a partir de su vinculación con las experiencias pertenecientes al mundo de la percepción.

La metáfora sirve a la música como recurso de conceptualización de todo aquel contenido experiencial y no conceptual. De otra manera, la música sería incapaz de ser conceptualizada. La intangibilidad de sus objetos intencionales, genera en la música la necesidad de valerse de vinculaciones con otros órdenes de tipo más corporales, para su descripción: se puede percibir al sonido subir o bajar, aunque esté no se esté moviendo realmente. Es a partir de esta relación con las experiencias vinculadas a la corporeidad, que en el acto de la percepción le podemos otorgar al sonido, por ejemplo, la cualidad de movimiento que lo convierte, de esta manera, en un objeto intencional.

“Metáfora conceptual y experiencia musical prelingüística se encuentran sobre la misma base: la corporeidad. Por esta razón, no es sorprendente que nuestros discursos musicales, tanto cotidianos como académicos, hagan uso sobreentendido de metáforas para establecer una comunicación lingüística sobre la música” (Pelinski, 2005: 28)

De esta manera, diremos que es la metáfora el modo en que el lenguaje viabiliza la comprensión y la explicación de la música en tanto fenómeno abstracto e intangible. Como desarrollamos anteriormente, es extenso y aún más vasto el estudio referido al cuerpo entendido como corporeidad, así como también, la cantidad de trabajos aplicados a la música.

Reforzaremos diciendo, que este trabajo busca observar y analizar el espacio áulico de las clases de violín para adultos iniciales, desde los ojos de la corporeidad, pudiendo así rescatar *objetos intencionales* invisibles en el plano de la racionalidad. A partir de registros audiovisuales de clases y entrevistas realizadas a alumnos y docentes de violín pertenecientes a la Orquesta de Adultos de la Mutual AMR, hemos decidido dividir la información en 4 grupos: en primer lugar, lo que se entiende por cuerpo; en segundo lugar, cómo se desarrolla la corporeidad en el espacio áulico; en tercer lugar, el lugar del cuerpo en las estrategias de enseñanza; y, por último, la participación de las metáforas en el lenguaje cotidiano musical.



## **CAPÍTULO 3**

### **Discursos subyacentes: un acercamiento al entramado discursivo sobre la corporeidad**

### 3. Discursos subyacentes: un acercamiento al entramado discursivo sobre la corporeidad

Este apartado surge como una necesidad de conocer las lógicas que se cruzan y entrecruzan en los espacios sociales: en este caso particular, las clases de violín de adultos. No buscaremos profundizar demasiado en este punto, pero consideráramos oportuno y enriquecedor conocer en primera instancia cuáles son los discursos que subyacen sobre la corporeidad, es decir, qué entienden por cuerpo los actores del espacio que se ha decidido investigar.

Utilizamos el término *discurso*, ya que entendemos que un discurso no sólo conlleva un mensaje que se pretende transmitir, sino que comporta un conjunto de perspectivas con las cuales se adhiere (o no) consciente o inconscientemente. Por otro lado, los discursos, y de manera más concreta y específica, los enunciados, se construyen por el intercambio de ideas pertenecientes a distintos actores sociales, que forman o no parte del mismo momento histórico. En otras palabras:

“Cada enunciado aislado representa un eslabón en la cadena de la comunicación discursiva. Sus fronteras son precisas y se definen por el cambio de los sujetos discursivos (hablantes), pero dentro de estas fronteras, el enunciado, [...] refleja el proceso discursivo, los enunciados ajenos, y, ante todo, los eslabones anteriores de la cadena [...]” (Bajtín, 1998: 266)

Hemos decidido tomar como parámetro de análisis dos términos postulados por Charles Sanders Peirce: *type* y *token*. Consideramos que estos dos conceptos, desarrollados anteriormente, serán los más adecuados para abordar esta problemática discursiva.

En las entrevistas que se realizaron a los alumnos y docentes de la Orquesta de Adultos de la Mutual AMR, se les preguntó en primera instancia qué era el cuerpo para ellos. Las respuestas fueron de lo más variadas. Decidimos considerar a cada una de estas respuestas como distintos *tokens* de un mismo *type* de cuerpo, es decir, como distintas percepciones del *type* cuerpo. El carácter tangible de estos *tokens* se configura en los discursos y se expresa en la manera de desenvolverse de los entrevistados. En otras palabras, podríamos decir que el cuerpo de los hablantes se expresa en base a las

dimensiones que estos mismos le otorgan, conformándose así un *token* enactivo entre las manifestaciones que se presentan tanto gestual como discursivamente.

Hemos agrupado estas definiciones o enunciados en cuatro distintos *tokens*: cuerpo como lenguaje, cuerpo como una parte del ser, cuerpo como envase o contenedor, y un cuarto *token* en el cual se manifiesta la problemática sobre la división entre el cuerpo y la mente.

En el *token* cuerpo como lenguaje, se acentúa la capacidad del cuerpo para expresarse o manifestarse incluso sin la necesidad del uso de la palabra: “También el cuerpo es una manera de manifestar como lenguaje, es un lenguaje. Yo con las manos puedo hablar, con mi cara también, con mis pies también porque por ahí puedo zapatear” (E1); “Todo lo que sentimos lo manifestamos a través del cuerpo y es lo que nos da la posibilidad de movernos, de expresarnos...de comunicación” (E3); “El cuerpo [...] lo relaciono con la expresión [...] es la manifestación de sentimientos” (E4).

Por otro lado, en el *token* que posiciona al cuerpo como una parte del ser, se manifiestan las funcionalidades biológicas que posee el cuerpo, como ser la capacidad de correr, caminar o el equilibrio: “Es una parte de mi ser” (E5); “Lo definiría como una parte del esqueleto o el esqueleto de la persona, que le permite sostener, le permite caminar, correr [...] Como la base de sustentación de una persona, el equilibrio” (E2).

En cuanto al *token* cuerpo como contenedor o envase, decidimos separarlo del cuerpo como parte del ser, ya que, a pesar de que en los discursos se infiere esa definición, en estos relatos se hace hincapié en el valor del contenido que se encuentra dentro de estos cuerpos envase, es decir, se valora por sobre todo aquello que se considera dentro de estos cuerpos: “Para mí el cuerpo es un envase, [...] es eso. Cuerpo somos todos pero a la vez es el envase, es lo que uno ve, lo visible, el espejo de lo que en realidad es una persona, que está adentro del cuerpo” (E8); “Es algo que contiene lo más importante [...] que tiene que ver con nuestro ser. [...] Es muy importante pensarlo en ese lugar. Para mí protege lo que somos por dentro, [...] contiene eso que somos” (E9).

Es importante destacar también, que, a pesar de que en este *token* se posiciona al cuerpo como un conjunto de brazos, manos, y demás partes que conforman ese contenedor, no se le quita importancia ya que, por contener al “verdadero ser”, es importante su cuidado: “Sin ese cuerpo uno no puede hacer nada, sin sus brazos, sin sus piernas, sin la boca” (E8); “Como es el contenedor de lo que nosotros somos, es muy importante cuidarlo [...] para no perder lo interno” (E9).

En el cuarto *token*, es donde consideramos que habita la mayor complejidad, ya que en él se manifiesta una ambigüedad. Este token está conformado por los discursos de dos entrevistados, los cuales, en ambos casos, narran la convivencia de dos perspectivas de cuerpo, de ahí el carácter ambiguo de este *token*: “Es la materia que nos ayuda a hacer todo lo que queremos hacer. No está claro si hay una separación entre el cuerpo y la mente, porque puede ser todo una cosa en realidad. [...] Otra posibilidad es que sí haya una separación entre la mente y el cuerpo, el alma o el espíritu” (E6); “Lamentablemente se me viene sólo la cabeza, no debería ser así. Tiene que ver con la formación que hemos tenido en la escuela [...], no moverse, estar en el pupitre uno detrás del otro, se priorizaba la cabeza” (E7).

En ambos casos, se presenta, por un lado, la problemática de la separación cuerpo y mente, y por otro, la convivencia entre dos concepciones opuestas, ya sea la de separación, es decir, una visión más iluminista, o la que busca unidad, es decir, más relacionada con la corporeidad. En ambos casos, el conflicto o tensión ideológica, por decirlo de alguna manera, se resuelve de diferentes maneras. Cuando se le pidió al entrevistado E6 que pensara con cuál de estas posturas acordaba, expresó que veía al cuerpo y la mente como una sola cosa: “A mí me parece que es todo una sola cosa, es una ilusión nuestra, esas separaciones. Para mí es más simple, es todo materia que de alguna forma muy especial...pero no mucho más que eso” (E6). Por otro lado, el entrevistado E7 manifestó que su formación escolar, a la cual le atribuye la responsabilidad de su percepción del cuerpo como mente, tenía más peso que su convicción actual de que el cuerpo en movimiento: “Cuando vos me decís qué pienso con la palabra cuerpo, pienso en la cabeza. Pero para mí que tiene que ver con esta formación que hemos tenido, una formación cerrada. [...] Debería ser [...] el cuerpo en movimiento, el cuerpo todo el tiempo en movimiento. Eso es importante, que los chicos puedan expresarse” (E7).

Como pudimos observar, estos cuatro *tokens* le otorgan características distintas al *type* cuerpo. Algunos comparten entre sí ciertos aspectos, y otros contrastan bastante. Con esta breve introducción, que está compuesta únicamente por las concepciones del cuerpo, podemos notar la gran complejidad que compone el contexto áulico elegido para analizar. A partir de este primer acercamiento a los distintos *tokens* del cuerpo, nos introduciremos al estudio del cuerpo dentro del espacio áulico, es decir, a su percepción dentro de la propia clase de violín.

## **CAPÍTULO 4**

### **Cuerpo biológico y Cuerpo vivido dentro del contexto áulico**

## 4. Cuerpo biológico y Cuerpo vivido dentro del contexto áulico

En función de lo planteado, se organizó la información recabada en las entrevistas a partir de dos principios: cuerpo biológico y cuerpo vivido.

Hemos mencionado ya, que el cuerpo puede ser percibido de dos maneras: como una estructura física con diferentes capacidades de tipo biológicas, o como un aparato experiencial que comprende el mundo que lo rodea a través de la percepción. Por otro lado, hemos visto que el ambiente de la clase, o más bien el espacio áulico, posee una gran complejidad, no sólo por los distintos *tokens* de cuerpo antes analizados, sino también por las distintas percepciones o factores que la condicionan, señalados en las filmaciones y en las entrevistas:

“Hay muchos factores que condicionan la naturaleza de la clase, ya sea de parte del alumno o parte nuestra. Creo que siempre hay un condicionamiento, algo que está antes, para bien o para mal” (E8). Los mismos pueden ser factores de tipo internos, es decir, relacionados con cuestiones psíquicas o preconcepciones: “Te das cuenta que no me estás permitiendo entrar, yo así no puedo trabajar [...] Vos tenés que cambiar esa actitud porque si no, no vamos a poder hacer nada” [Relacionado al preconcepción “debo poder” de los alumnos adultos] (E9), o factores de tipo externos, como ser los relacionados al clima, entre otros: “También factores naturales, el calor, el instrumento (...) hay días que [el violín] está inafinable [...], o el arco” (E8).

Por lo tanto, distribuiremos las respuestas de los entrevistados dos grandes grupos: percepción del cuerpo en las clases y participación del cuerpo en las clases. Se buscará, en ambos grupos, cómo se expresan o presentan, tanto el cuerpo biológico como el vivido.

### 4.1. Percepción del cuerpo en las clases

Comenzaremos investigando cómo percibe, cada participante del espacio áulico, su cuerpo dentro del contexto de la clase. Detallaremos, a continuación, todos los enunciados relacionados con el concepto de *cuerpo vivido*:

- Percepciones relacionadas con el placer

Ante la pregunta de cómo se sentían antes, durante y después de la clase, en su mayoría, los entrevistados expresaron sensaciones relacionadas con el goce y la

alegría: “Me voy contenta, me voy bien, me voy mejor de lo que llegué [...], me voy interiormente más alimentada” (E1); “En el después siento como una satisfacción, como un placer” (E2); “La clase me gusta, está buena, la disfruto” (E3); “Antes voy contenta, y estoy contenta ahí, y salgo contenta. Siempre me produce alegría de vivir, alegría de poder hacerlo. [...] Salgo renovada” (E4); “Cuando termino siento que hice una actividad que me da placer” (E5); “Siempre me gustaba, es algo que me divertía” (E6); “No sé si sería la clase, tocar es el tema. La clase me parece sumamente rica, [...] Y yo me voy, te podría decir que feliz, pero es una mezcla de la clase y de tocar. Tiene que ver con una sensación de sentirse liviano” (E7).

- Percepciones relacionadas con el tiempo

En muchas ocasiones, durante las entrevistas, los entrevistados hacen mención a la percepción del cuerpo. En este apartado, pudimos registrar este enunciado: “Se me hace corto el tiempo” (E1). Más adelante, cuando abordemos las metáforas desarrollaremos mejor este aspecto.

- Percepciones relacionadas con el deber ser

En el siguiente enunciado, se toma al deber ser como una sensación mental, es decir, el deber ser, puede ser percibido y sentido: “Una sensación (...) más como mental, esto del deber ser” (E2).

- Percepciones relacionadas a un cambio de la percepción

En este apartado, englobamos dos enunciados en los cuales, los entrevistados, expresaron el registro de un cambio en la percepción. Y ya sea, por un lado, por conocimientos previos, o, por otro lado, como producto de la propia práctica musical: “Como yo soy docente lo percibo de otra manera” (E7); “Siento que siento distinto. Por ahí estoy escuchando un tema que no tiene nada que ver con lo que estoy tocando y lo percibo distinto” (E3).

Consideramos importante destacar, que, muchos de los relatos que perciben a la clase como un acto placentero, utilizar algunas palabras clave que, podríamos denominar como ajenos al placer en sí mismo: “Me voy interiormente más alimentada”

(E1); “Salgo renovada” (E4); “La clase me parece sumamente rica [...] Tiene que ver con una sensación de sentirse liviano” (E7).

Estos términos relacionados con la ingesta: “alimentada” y “rica”, o con el peso: “liviano”, o, con el placer como generador de cambios: “renovada”; no son más que metáforas de la idea de placer. Más adelante, abarcaremos y profundizaremos esta problemática.

A continuación, detallaremos los enunciados pertenecientes al concepto de *cuerpo biológico*. Dichos enunciados mencionan al cuerpo en términos de las sensaciones físicas, o más bien, musculares que se sienten: “Durante [la clase], quizás estoy muy contracturada y quisiera estar más liberada para que me salgan las cosas” (E2); “Cuando me cuesta algo me tensiono mucho” (E3). Ambos enunciados expresan tensiones musculares que se desarrollan a partir de las dificultades que se presentan en la clase.

Para profundizar sobre las interpretaciones del cuerpo tenso, en las entrevistas, se le preguntó a cada entrevistado, qué significa que el cuerpo esté tenso en las clases y si eso era importante. El siguiente conjunto de respuestas, se relaciona a la percepción del cuerpo como *cuerpo vívido*:

- Tensión como reacción ante condicionantes previos: En muchos casos, se relaciona la tensión con diferentes situaciones laborales, personales, etc., que ha vivido el sujeto y que lo condicionan e impiden que pueda disfrutar de la clase: “Puede ser que la persona se puso nerviosa [...] o que tuvo algún problema. [...] Si uno no va tranquilo, si uno no tiene confianza en el profesor, si uno no se siente cómodo en el ambiente [se tensa]” (E1); “Si vos tuviste un problema [...] es una traba para tocar bien, para entender, para disfrutar esa hora. Porque [...] la música es el disfrute, pasarlo bien” (E4); “Pueden ser muchísimas cosas [...] Yo te observo y te veo que estás con los hombros... ahora ¿qué se yo qué te pasa a vos realmente internamente? Te duele, no te duele, te estás dando cuenta, no te estás dando cuenta, en qué estás pensando... Ese es un trabajo que el alumno tiene que hacer” (E9).
- Tensión como sinónimo de miedo: Aunque se relaciona mucho con el punto anterior, ya que no deja de ser una reacción ante un condicionante, nos pareció muy interesante diferenciarlo por la clara definición que realizaron los



entrevistados, con respecto a la tensión como miedo o mecanismo de defensa: “Generalmente, por eso, siempre trato de comprender y de mirar por qué [...] A mí lo desconocido me estresa, entonces trato de conocerlo más para poder hacerlo tranquila [...] Aparte como yo hago violín porque es algo placentero para mí, entonces estar tensionado deja de ser placentero, se perdería el encanto” (E5); “La tensión es un mecanismo de defensa que ellos arman de sí mismos para no mostrarse, no entregarse, y cuando eso se va mejoran en el rendimiento, se los ve felices [...] La tensión agrega algo extra que no es real” (E8).

- Tensión como actitud: Se relaciona a la tensión como una actitud física y mental: “Me parece que está ligado a toda una actitud de uno, no solamente del cuerpo. Está ligado a una cuestión mental en dónde puedas relajar todo, más allá de lo físico, más allá de lo que te sientas molesta o con dolor. Es como la sensación mental de liberación, de estar más floja” (E2).

Es importante destacar dos enunciados, por un lado, el que expresa que “la tensión le agrega algo extra que no es real”, y por otro, el que narra sobre “la sensación mental de liberación”. En el primer caso, es interesante ver cómo se le está dando entidad a una presencia ajena al ser, que no es real, y que, a su vez, lo condiciona. En el segundo caso, vemos cómo se ha codificado una sensación, que, a pesar de pertenecer al orden de lo físico, se la denomina como mental, es decir, se han utilizado categorías de otro orden para denominar una sensación. Al igual que señalamos anteriormente, en aquellos términos extraños al orden del placer, estas son también metáforas.

Por otro lado, algunas de las respuestas relacionaron la tensión únicamente con problemas de tipo motrices: “Me tensiono muscularmente [...] Me parece que lo importante es estar relajada” (E3); “Es mejor que no estés tenso [...] que estés más flexible. Entiendo que tocar un instrumento tiene que ser algo más fluido” (E6); “Toco mal, me ha pasado y me puedo relajar después [...] Dominar el arco es fundamental [...] Por eso es importante estar relajada, es importante la cabeza” (E7); “En todos hay un factor común y es que no respiran, no respiran profundo y normal entonces eso hace que se aceleren cada vez más” (E8).

Antes de concluir este apartado sobre la percepción del cuerpo en las clases, destacaremos una vez más el uso de la metáfora. En el momento en que el entrevistado enuncia y relaciona el tocar como algo “fluido”, no está haciendo otra cosa que utilizar

una categoría del orden físico como ser el agua fluyendo, para caracterizar algo, en este caso el tocar, o más bien, la música, que pertenece a un orden intangible.

#### **4.2. Participación del cuerpo en las clases**

Pasaremos ahora a analizar cómo sienten, tanto los alumnos como los docentes, que participa el cuerpo en las clases de violín.

Para ello, hemos definido tres categorías a través de las cuales se agrupan los enunciados de los entrevistados:

- El cuerpo como corporeidad: en esta categoría se reúnen distintos relatos que narran al cuerpo como corporeidad, como *cuerpo vívido*: “El cuerpo participa en el acto de aprendizaje y también lo reproduce” (E1); “Participa en todo momento el cuerpo, desde lo que son los brazos, las manos y el torso, en cuanto a que uno se incorpora el instrumento [...] Incluso también llevás como un ritmo de lo que estás tocando, como que interiormente, lo que estás tocando, pasa por tu cuerpo [...] Una parte muy presente y sensible al momento que vos estas tocando” (E2); “El cuerpo es parte de mí ser porque uno lleva el cuerpo y lleva una personalidad [...] Hasta que no lo corporizo no lo puedo ejecutar” (E5).
  
- El cuerpo como partícipe reaccionario: en este apartado hemos englobado a un conjunto de respuestas que reconocen la participación del cuerpo, pero lo reconocen como un externo, como algo ajeno al ser que reacciona o se contagia de las emociones del sujeto: “Comparte con vos las sensaciones” (E3) “Uno siente y, a través de ese sentimiento, es como que el cuerpo se empieza a expresar. Primeramente, cuando uno comienza con el violín, uno está torpe, el cuerpo está como congelado” (E4); “participa muchísimo pero no participa como debiera [...] como yo soy muy de estresarme, cuando toco me endurezco [...] La música te lleva al cuerpo, uno lo siente” (E5); “El cuerpo se adapta muchísimo a las emociones, o intenta proteger lo que uno siente. Entonces, si uno está nervioso o está con miedos, enseguida el cuerpo reacciona, se pone rígido, se pone tenso. Influye, sobre todas las cosas, la emoción. Si uno trabaja desde adentro hacia afuera, todo lo demás fluye” (E9).

- El cuerpo como partícipe muscular: El título de esta categoría lo hemos elegido para representar el lugar físico que posee el cuerpo en estos enunciados. En todas las respuestas aquí reunidas, el cuerpo es percibido en términos de *cuerpo biológico*: “Me sirve ver esa forma de mover los músculos [...] Al cuerpo lo veo como imitando al principio” (E6); “Es más estático” (E7); “Para mí interviene como en un 50% porque después [...] está lo emocional también. El cuerpo no sería todo, también está la mente, también está el corazón, la pasión, un montón de cosas, pero sí, el cuerpo tiene una parte fundamental que es esto: primero el de sostener el instrumento, el arco, la motricidad fina [...], la relajación, los músculos, [...] la puesta en práctica, pensando en general” (E8).

Nos parece oportuno destacar que, en el apartado del cuerpo como corporeidad, el entrevistado E2 describe al cuerpo tanto en términos biológicos, cómo son las partes del cuerpo, como en su capacidad de abstracción, es decir, de generar conocimientos prelingüísticos, propias de las prácticas musicales. Consideramos que este es uno de los enunciados que caracteriza mayormente al concepto de corporeidad.

Por otro lado, tanto en el apartado del cuerpo como partícipe reaccionario como en el cuerpo como partícipe muscular, el cuerpo es considerado como algo externo o extraño al ser, pero sentimos que era relevante diferenciarlos ya que, en un caso el cuerpo era capaz de reaccionar o sentir lo mismo que el sujeto, y en el otro se podía observar una entidad inanimada incapaz de sentir.

Para profundizar un poco más sobre la participación del cuerpo en las clases, se les preguntó a los entrevistados si antes de tocar piensan en lo que tienen que tocar, en cómo tocarlo o en ambas cosas. Las respuestas arrojaron una variedad de interpretaciones:

- El cómo y el qué: Algunos entrevistados no notaron una división en el funcionamiento de ambos aspectos, más bien lo vieron como una unidad: “Me parece que pensás en las dos cosas, capás pensás más en el cómo lo tenés que tocar” (E2); “Las dos cosas. Miro la partitura, me fijo cuáles son las notas y ver dónde tengo que poner el dedo, en qué cuerda, y si es una blanca” (E3); “El qué y el cómo. Pero es algo que no me detengo tanto [a pensar]” (E4); “No sé si hay una sola manera, yo siempre trato de decirles que antes de tocar lo que sea [...], respiren y piensen en lo que tiene que sonar y cómo tendría que hacer para que eso suene de la manera que lo estoy pensando” (E8).

- El qué: Algunos entrevistados expresaron que no piensan en el cómo ya que era prioritario pensar en el qué primero. Otro expresaron que el cómo era una respuesta automática que se daba a partir del conocimiento del qué: “Primero leo qué tengo que hacer y después pienso cómo lo hago” (E1); “Yo lo que hago primero es tratar de interpretar [...] Antes de tocar trato de leer, claro, de comprender lo que estoy leyendo [...] No me pregunto cómo voy a hacerlo o no” (E5); “Lo que pienso primero es visualizar qué es lo que tengo que tocar, en qué clave está. A mí el tema de los dedos, la digitación, [...] eso lo hago automáticamente. Creo que pienso más [en el qué]” (E7); “No piensan cómo tocarlo, piensan en qué hay que tocar” (E8).

- El cómo: En algunos casos, los entrevistados destacan que es prioridad el cómo, ya sea porque se vincule al cómo con los movimientos musculares que se deben hacer en la ejecución, o porque se relacione el cómo con la expresión de las emociones: “En la clase un poco el cómo, digamos. Las primeras cosas que tengo en cuenta, es cómo poner la mano izquierda [...] y cómo lo tomo al arco, para empezar” (E6); “Creo que en el cómo. El cómo me parece muchísimo más importante. Es como lo que hablábamos del cuerpo y lo que uno tiene interno, vos tenés que saber qué es lo que querés expresar, cómo lo querés expresar, lo que vos sentís que querés expresar” (E9).

## **CAPÍTULO 5**

**El cuerpo como actor en la construcción del conocimiento: estrategias corporales en la enseñanza.**

## **5. El cuerpo como actor en la construcción del conocimiento: estrategias corporales en la enseñanza.**

A partir de todo lo analizado, nos adentraremos en la identificación de las estrategias corporales utilizadas en la enseñanza del violín.

Para ello, nos basaremos, como parámetro de análisis, en el *funcionamiento indicial* propuesto por Eliseo Verón. Consideramos que, a través de este eje de análisis, será la mejor manera de indagar e investigar las estrategias corporales de enseñanza, que no son más que modos de interacción social.

Es importante destacar que, como hemos detallado anteriormente, la *semiosis social* está determinada por el *cuerpo significante*, denominado también como *capa metonímica de producción de sentido*. El funcionamiento de este último se puede describir o identificar, a su vez, a partir de los conceptos de simetría y complementariedad planteados por Gregory Bateson. De esta manera, estudiaremos el funcionamiento del cuerpo en las clases a partir de estos dos últimos conceptos. A su vez, dividiremos las estrategias en dos tipos: las que están vinculadas con el uso de la voz o el canto, y las que son de tipo corporal sin comprometer el aspecto vocal.

### **5.1. Estrategias corporales**

Estrategias vinculadas con el concepto de simetría:

- Apoyar el brazo en otra superficie para transportarlo al apoyo del arco en la cuerda (E1).
- Marcar el tiempo, el ritmo y/o el pulso de manera corporal: “Cuando uno lo vive con el cuerpo se da cuenta cómo es el ritmo también. Lo veo con las palmas, lo veo con los pasos, [...] Yo que no conozco [de] música, no se leerla, entonces, vivirlo con el cuerpo me facilita la comprensión” (E5).
- Relajar los brazos apoyándolos en el brazo de la docente: “Sentirse como muñeco de trapo” (E8).
- Comparar los arcos de la orquesta como coreografía o danza: “Mímica de arco” (E8).
- Caminar o moverme para ablandar el cuerpo y para sentir el pulso (E9).

Estrategias vinculadas con el concepto de complementariedad:

- Rolar por el suelo cuando están tensos.

## 5.2. El canto como recurso metodológico

Estrategias vinculadas con el concepto de simetría:

- Uso del canto, para comprender y recordar la melodía y el ritmo de una canción. Por ejemplo, a través de ruidos o sílabas de una palabra, para diferenciar e identificar la duración y la resultante sonora de una figura: “Como que lo que cantás lo pasás al instrumento, lo trasladas, y mentalmente estás pensando en lo que cantás” (E2); “Vos ves una partitura y hasta que no sabés bien cómo suena [...] la música de eso, yo no puedo internalizar el tema” (E3); “Si la conocés, te afianza algo con más seguridad, y si algo es nuevo es como que ya lo vas conociendo, es una ayuda [...] El escucharla te afianza más lo que estás tocando [...] te ayuda y te motiva a lo que estás haciendo” (E4); “Tanto las palmas o los pies, o cantar, es algo más que yo hago con el cuerpo que me lleva a acompañar a esa música y entenderla” (E5); “Si ellos no pueden cantar o no pueden decir rítmicamente las notas, es muy difícil que sin pensarlas, la mano pueda reaccionar sola” (E8).
- El canto como ayuda para la afinación: “La propia afinación independiente del instrumento es muy útil, es algo no sé si básico para un músico” (E6).
- Cantar no sólo como estrategia para comprender una obra (memoria musical) sino también para incorporar los movimientos corporales que se hacen al cantar: “Todo lo que uno hace con el cuerpo en el movimiento de cantar, también uno lo incorpora cuando hace un instrumento, más allá de la voz, como que todo lo que sentís interiormente” (E2).
- El canto para conocer el propio gusto interpretativo, la propia expresión: “Vos lo pensás y lo querés llevar al violín, si hay cosas que no van, cantalo, porque cuando vos lo cantás te escuchás, te reconocés y va a salir lo que realmente vos querés o sentís, o cómo lo querés hacer” (E9).

Como podemos notar, la mayoría de las estrategias registradas en las entrevistas, corresponden a relaciones corporales de tipo simétricas, es decir, con un ejemplo afinado se busca lograr la afinación de la melodía a ejecutar. Estos ejemplos actúan como espejos que reflejan lo que se pretende lograr, de ahí su carácter simétrico.

Por otro lado, en cuando a la complementariedad, sólo pudimos registrar un ejemplo, el cuál consideramos que no es el más característico, pero, de igual modo, nos pareció oportuno mencionar. En cuerpo entendido a partir de la complementariedad, comprende dos polos opuestos, los cuales son funcionales el uno con el otro, es decir, dos opuestos que se constituyen el uno con el otro. En el ejemplo rescatado, vemos el acto de rolar, es decir, la implementación de una acción motriz para buscar una pasividad motriz, en este caso, la relajación del cuerpo. Como dijimos ya, no es el mejor ni el más rico de los ejemplos y, la falta de otros ejemplos, deja a la complementariedad como una característica inferior dentro de las vinculaciones corporales. A pesar de ello, podemos afirmar que esto no es así, y que, incluso, es una de las estrategias más usuales dentro del campo musical. Tomaremos un ejemplo para fundamentar lo recién mencionado: si pensamos a la música en términos de complementariedad, surge inmediatamente una de las relaciones más básicas y, a la vez, conformadoras del lenguaje y discurso propiamente musical, esto es, la relación sonido/silencio. El sonido es percibido por el contraste que genera la aparición del silencio, y, a su vez, el silencio puede ser notado a partir de la irrupción del sonido. Ambos términos son complementarios y necesarios para que la música tenga una existencia perceptible.

Esta relación complementaria entre el sonido y el silencio podemos notarla, generalmente muy a menudo, en las estrategias utilizadas por los docentes de música en general. Es muy común, que un docente utilice un golpe de palmas o un ruido emitido con la boca, para marcar un silencio en el cual el alumno no debe tocar. De esta manera, podemos inferir que, probablemente, la complementariedad sea el tipo de relación más espontánea dentro del campo musical, y como tal, tan inconsciente y naturalizada, que los propios integrantes de la clase no sean capaces de percibirla.



## **CAPÍTULO 6**

**Metáfora: Metáforas en uso, Metáforas sugeridas y  
Palabras corporeizadas.**

## **6. Metáfora: Metáforas en uso, Metáforas sugeridas y Palabras corporeizadas.**

En este apartado analizaremos el uso de la metáfora en las clases. Como hemos mencionado anteriormente, cuando hablamos de metáfora no hacemos referencia a una frase meramente poética, sino que entendemos la metáfora como una proyección, como una *superposición de dos dominios*. La *metáfora conceptual*, es decir, entendida como una *proyección metafórica*, no refleja una sustitución de un dominio por otro, sino que evidencia una compleja red de vinculaciones entre distintos campos. Las metáforas no sólo proyectan los dos dominios que están presentes en su enunciado, sino que también, reflejan aspectos relacionados a la cultura y la historia del sujeto que la formula.

De esta manera, indagaremos cómo estas proyecciones metafóricas participan en las clases, y para ello, estipularemos tres etapas de análisis. En la primera se analizarán las metáforas extraídas de las entrevistas y de las clases registradas. La segunda y la tercera etapa funcionan a modo de dispositivo, ya que, se establecieron dentro de la misma entrevista, dos preguntas que, a partir de una dinámica cuasi lúdica, buscaban explorar la metáfora desde otras perspectivas. En la primera pregunta, que corresponderá a nuestra segunda etapa de análisis, se le mencionaron dos metáforas a los entrevistados y se los invitó a que la relacionaran con algún aspecto musical, ya sea del lenguaje o referido al instrumento y su interpretación. En la segunda pregunta, correspondiente a nuestra tercera etapa de análisis, se le pidió a los entrevistados que, a partir de cuatro palabras escritas en una cartulina, formaran una frase o alguna relación.

### **6.1. Metáforas en uso**

En esta primera etapa, la cual hemos llamado *metáforas en uso*, analizaremos las metáforas que pudimos recabar a lo largo de todo nuestro trabajo de campo. Estas metáforas fueron formuladas tanto por alumnos como por docentes. En primer lugar, las dividiremos en dos grandes grupos: las que refieren a aspectos abstractos o intangibles y las que refieren, o más bien resignifican, aspectos físicos o tangibles. A su vez, se las agrupará por determinada categoría común a la cual aluden para luego poder analizarlas.

### 6.1.1. Referidas a aspectos intangibles

Este gran grupo está compuesto por metáforas que refieren a cuestiones tales como: el sonido, las alturas o notas, las figuras, el pulso, el tiempo, el discurso sonoro y las sensaciones vinculadas a la exposición (psíquicas).

Todos estos aspectos, en su mayoría vinculados directamente con el carácter abstracto de la propia música, son los que, naturalmente, necesitan de la metáfora para su interpretación. Estas proyecciones metafóricas, representan lo que podemos denominar como el propio lenguaje musical.

#### Corporeización del sonido

“Ves que se *corta* antes” [el sonido] (E8).

“Me gustaría que lo hicieran con más convicción, sobre todo del sonido, que generalmente se *pincha* el sonido en las semicorcheas y le *aflojan*” (E8).

“Lo vamos a hacer lo más *abierto* posible, no lo vamos a hacer apuradas” (E8).

“[...] Uno necesita *medir el sonido*, y para medir los sonidos es necesario todas las subdivisiones. Y yo les hago también el ejemplo de una regla” (E9).

“¡*Sostengo... sostengo!* [sonido largo que se debe mantener] (E9).

“La idea es que no se *corte*” [el sonido] (E9).

“Cada sonido, sobre todo los más largos, tienen que *sostenerse*, no tiene que haber *fisuras* entre cada nota” (E9).

Aquí podemos ver como el sonido goza de cualidades que pertenecen a un objeto. Si hacemos un análisis desde la perspectiva de las metáforas estructurales, que, a su vez, hacen referencia a que LAS IDEAS SON OBJETOS (di Stefano y otros, 2006: 49), podremos identificar a este conjunto de metáforas como: LOS SONIDOS SON OBJETOS.

Al igual que un objeto, estas proyecciones manifiestan que al sonido se lo puede: cortar, pinchar, aflojar, abrir, medir, sostener y fisurar.

A su vez, hemos recabado un conjunto de términos usados para describir el sonido:

- Apagado: “Sonaba *apagado*” [sonido de un pizz] (E9).
- Ahogado: “Si nosotros tocamos con mucho peso y poca velocidad enseguida se *ahoga*” [el sonido] (E8).
- Inseguro: “A veces me pasa de ver que el corte está *inseguro*” (E8).

- Efusivo: “Como reservar arco y sea bien *efusivo*” (E8).
- Brillante: “Viste que tiene como un *brillo* extra” [sonido de nota corregida] (E8).
- Atacado: “Más arco, más *ataque*, más velocidad” (E8), “Hay que *atacar*” [sonido de entrada] (E9), “Pero esto lo tenés que *atacar* con ganas” (E9).
- Furioso: “Acá como que se pone un poco más *furioso*” (E9).
- Divertido: “Después tenemos el final que es *divertido*” (E9).
- Ansioso: “Bien pero está *ansioso*” (E8), “Está re *ansioso*, *corrés* un montón en las negras. Ves las negras y *las hacés como corriendo*” (E8).
- Suave: “¡Mmm, me sale *suave!*” (E7).
- Cuidadoso: “Está como muy *cuidadoso*” (E8).
- Envolverte: “Al sonido, primero como *envolverte*” (E9).

Vemos en este caso, diferentes relaciones. En primer lugar, los términos *apagado* y *brillante* pertenecen al conjunto de metáforas conceptuales englobadas en EL CONOCIMIENTO ES FUENTE DE LUZ. En segundo lugar, los demás términos hacen referencia a las metáforas estructurales antes mencionadas: LAS IDEAS SON OBJETOS. En este caso en particular, distinguiremos un grupo de términos que le otorgan entidad de sujeto al sonido, estos son: ahogado, inseguro, efusivo, furioso, divertido, ansioso y cuidadoso.

El sonido, al contar con una serie de sensaciones, estados anímicos o cualidades que son propias de las personas, consideramos que sería oportuno agruparlas y nombrarlas en un nuevo grupo. A éste conjunto lo denominaremos LOS SONIDOS SON PERSONAS.

#### Corporeización de las figuras

“La negra con punto *va* y *vuelve*” (E6).

“Me *comía* todos los puntos de las blancas con punto. Yo soy *acelerada*, es eso” (E7).

“Capaz que como *lleva más tiempo* la blanca, uno descansa más” (E7).

“Fijate que por ahí al último tiempo [...] le seguimos *robando* un poquito de valor a esa negra” (E8).

“Todas las corcheas *caen arriba* menos el último grupito. Todas están *arriba* del pulso” (E8).

“Como si a la segunda corchea la quisiéramos *esconder*” (E8).

“*Te quedaste*, te quedaste en la negra” (E8).

“Más *livianita* la negra” (E8).

“Se tienen que *hacer rogar* esas semicorcheas” (E9).

“*Te quedaste* en las semis” [demorarse] (E9).

“Esperar hasta el último y *meter* las semis” (E9).

“*Bien dichas* las semicorcheas, no son rapidísimas” (E9).

“Y la corchea también *va subiendo*” (E9).

“La negra con punto *sube*” (E9).

“Estas semicorcheas [...] son *bien marcadas*” (E9).

“*Bien marcadas* esas semicorcheas, *bien dichas*” (E9).

Estamos, nuevamente, ante una variedad de agrupaciones metafóricas. Vemos que, términos como: *va* y *vuelve*, *caen arriba* o *va subiendo*, hacen referencia a la agrupación: EL TIEMPO ES UNA CINTA EN LA QUE ESTAMOS INMÓVILES. Podemos decir, que, en este caso, son las figuras las que están en movimiento.

Por otro lado, los enunciados: *lleva más tiempo la blanca*, *te quedaste en la negra* o *meter las semicorcheas*, se vinculan al grupo EL TIEMPO ES UN RECIPIENTE. En cuanto a la frase: “me comía todos los puntos de la blanca”, vemos una vinculación con LAS PERSONAS SON COMIDA, en este caso diremos que: LAS FIGURAS SON COMIDA.

Por otro lado, los términos: *robar*, *esconder*, *livianita* y *bien marcada*, refieren a LAS IDEAS SON OBJETOS, o, más bien, LAS FIGURAS SON OBJETOS. En cuanto al enunciado: “Se tienen que *hacer rogar* esas semicorcheas”, vemos, como en el caso del sonido, una suerte de personificación de la figura. Podemos denominarla como: LAS FIGURAS SON PERSONAS.

Por último, vemos la presencia de enunciados que relacionan a las figuras con el habla, o más bien, con las palabras. Este paralelismo entre las figuras y las palabras, que expresa que estas últimas deben ser *bien dichas*. Podríamos decir que, en este caso, que la música es una persona y que sus figuras son las palabras que emite, o, que las personas tenemos dos tipos de palabras a partir de las cuales nos comunicamos: las palabras propiamente y las figuras musicales. Aunque no pretendemos ahondar mucho en este tema, nos parece muy interesante las posibles interpretaciones que presentan estas metáforas.

### Corporeización de las alturas

- “Sí, *me agarra de sorpresa* el Sol ese” (E6).  
“*Apuntando* al Re que *es la llegada*” (E8).  
“*Llegar seguras* al Re y seguras al Sib” (E8).  
“El Re este *se baja*” (E8).  
“Pensá que *vamos hacia* Fa#” (E8).  
“Esa es más importante porque *conduce a* La” (E8).  
“*Subir* escalones” [sucesión de notas] (E9).  
“Sol, Si, Re [...], *sigo la rueda* de los tres sonidos” (E9).  
“Está un poquito *pasado*” [afinación de una nota] (E9).  
“*Cortamos* bien el Do” (E9).  
“Hay que recontra *sostener* el Re” (E9).  
“El cromatismo [...] son todas *notas seguiditas, pegaditas*” (E9).  
“Esa *hay que esperarla*” [nota en contratiempo] (E9).  
“Esa es super larga [...] que *diluye*” (E9).

Así como el sonido y las figuras, las notas, o alturas, también pueden ser objetos. Vemos reflejada la agrupación: LAS IDEAS SON OBJETOS, en los términos: *cortar, sostener, pegaditas*. Por otro lado, se ve reflejado EL TIEMPO ES UNA CINTA EN LA QUE NOS DESPLAZAMOS, en enunciados tales como: *es la llegada, llegar seguras al Re, vamos hacia Fa#, subir escalones, sigo la rueda de los tres sonidos*. Vemos también como EL TIEMPO ES UNA CINTA EN LA QUE ESTAMOS INMÓVILES, en los enunciados: *el Re se baja, conduce a La, está un poquito pasado, hay que esperarla, se diluye*. En todos estos ejemplos, las notas son una cinta, es decir, LA NOTA O ALTURA ES UNA CINTA EN LA QUE NOS DESPLAZAMOS O ESTAMOS INMÓVILES. Por último, se puede percibir la presencia de LO PSÍQUICO ES FÍSICO, en la expresión: “Sí, *me agarra de sorpresa* el Sol ese”. En este caso, la sensación de sorpresa personifica a la nota de Sol, y, de esta manera, esta presencia abstracta nos *agarra* por sorpresa.

### Metáforas sobre el pulso, el tempo y del discurso sonoro

“Otros tocan rápido y eso me hace apurar. [...] Siento como que *me vienen empujando*” (E1).

“La música [...] me doy cuenta que *me queda grande*” (E4).

“Pero *va arriba*” [referido a levare que cayó a tierra] (E8).

“*Direccionar* más la melodía para acá” (E8).

“Está como que *se queda*” [el tempo] (E8).

“Y ahí *se apura*” (E8).

“*Hay más tiempo* del que vos creés” (E8).

“Yo voy a *completar tus huecos*” [notas entre sonidos largos] (E9).

“Vamos a *ordenar el tiempo*” (E9).

“¡Ojo ahí! *No salgas disparada*” (E9).

“Pensá en el ritmo y en que *te tenés que apoyar* en la primera” [referido a la intencionalidad] (E9).

“*Me quedé con el levare*” (E9).

“Las dos estas que quedan son *arriba del tiempo fuerte*” (E9).

Podemos notar, nuevamente que EL TIEMPO ES UNA CINTA EN LA QUE NOS DESPLAZAMOS, en el caso de enunciados tales como: *me vienen empujando*, *salir disparado*, o, ESTAMOS INMÓVILES, en expresiones como: “Pero *va arriba*”, para referir a un levare que cayó erradamente a tierra.

También, percibimos que EL TIEMPO ES UN RECIPIENTE, en expresiones como: *se queda* o “*Hay más tiempo* del que vos creés”. Nuevamente, LAS IDEAS SON OBJETOS en enunciados tales como: “Yo voy a *completar tus huecos*”, “*Me quedé con el levare*” o “La música [...] me doy cuenta que *me queda grande*”, así como también, en el uso de términos como: *ordenar* o *apoyarse*.

Por último, en el enunciado: “*Direccionar* más la melodía para acá”, se expresa el grupo metafórico referido a LA VIDA ES UN VIAJE. En este caso, podemos pensar que se alude a que la melodía, o más bien la música, es un viaje.

Por otro lado, hemos agrupado un conjunto de metáforas que relaciona el sonido y el silencio con el habla:

- “Un silencio tiene que ser como tomar aire” (E8).
- “Y las demás trato como de decirlas bajito, no es no tocarlas, pero no pensar en tocarlas” (E8).
- “La idea es que no haya ningún acento que sea un sonido como..., como si tocáramos la flauta y hagamos durante 3 tiempos, respirando cada 3 tiempos” (E8).
- “Y pensar en un ‘Daaa’, como en un comienzo así ‘Daaa’” (E8).
- “Ese silencio es una respiración, [...] pensá que es una respiración” (E9).

Como hemos dicho con anterioridad, no buscamos profundizar en este aspecto, pero resulta muy interesante ver como el sonido o el silencio es vinculados con aspectos tales como la respiración, la toma de aire, la acentuación, el habla o *decirlas bajito* o la imitación de la combinación del sonido de una consonante y una vocal, en este caso “Daaa”.

Por último, sumaremos a este apartado, las respuestas recogidas a partir de la pregunta, realizada en las entrevistas, de cómo explicarían el pulso:

- “El pulso le tiraría el reloj, por ejemplo, se lo haría escuchar porque ella [la nieta] tiene que vivenciarlo. Por más que yo le haga esto [hace palmas y golpes en la mesa], me parece que lo más real es ver algo que funcione así. Ella no lo va a entender, ella no lo razona, va a decir: ‘pulso, tac, tac’” (E4).
- Compara el pulso con el reloj o una gota que cae constantemente: “Cuando vos me decís por ejemplo el reloj o la gota, que uno va moviendo el cuerpo o los pies” (E5).
- “Es como un latido digamos, del corazón. O [lo compararía] con el caminar, con los pasos, con el ruido que uno hace al caminar. [...] La rapidez o la lentitud tiene mucho que ver con el latido, [...] es una referencia” (E6).
- “Yo se lo haría visualizar con el pulso que produce el latido del corazón” (E7).



- “Lo que siempre les digo a ellos es que el pulso es lo que te muévela patita. [...] Sería lo estable que se mantiene que hace que uno pueda sentirlo en el cuerpo. Es ese patrón que hace que vos te muevas, muevas la cabeza o la patita [...] o el cuerpo directamente, de lo que estés tocando” (E8).
- “Yo trato de relacionarlo con el andar, entonces digo: ‘uno por automático, [...], ya tiene un registro de caminar, entonces intentar relacionar eso, sentir eso’. Lo trato de ejemplificar de ese lugar porque uno necesita medir el sonido, y para medir los sonidos es necesario todas las subdivisiones. Y yo les hago también el ejemplo de una regla. [...] ‘A ver, vos tocá como caminás’” (E9).

En estas *proyecciones metafóricas*, podemos notar varios puntos en común. Como vemos, se relaciona al pulso con: el reloj, una gota cayendo continuamente, el latido del corazón, el propio caminar o andar, y, por último, con algún mecanismo desconocido que nos “mueve la patita”.

En el caso de los relojes, el movimiento del segundero es estable y continuo porque, de lo contrario, no nos daría bien la hora. En la proyección de la gota que cae, se hace referencia a una canilla que probablemente pierde. Su sonido suele ser constante. En cuanto al latido del corazón, el ejemplo más corporal que tenemos, su constancia y continuidad es la que nos hace estar vivos. De hecho, si no lo fuera, sería una patología por la cual deberíamos recibir una atención médica. En el caso del andar o caminar, descontando algún obstáculo que se nos presente en el camino, las pisadas que damos suelen ser continuas y constantes.

Por último, y podemos decir que quizás sea el enunciado más abstracto, “lo que te mueve la patita”, que parecería ser algún mecanismo interno, e inexplicable, que activa el movimiento. Como todo lo referido a mecanismos o maquinarias, gozan de una regularidad y constancia en sus movimientos, ya que de otra manera no funcionarían correctamente. Como podemos ver, en todos los casos el factor común es la estabilidad, la continuidad y la regularidad.

### Metáforas referidas a la relajación y a la exposición

“Como no tenés bien afianzada las cosas, te querés *comer* la partitura para saber cómo lo tenés que tocar” (E2).

“*Sentirse como muñeco de trapo*” [para lograr relajarse] (E8).

“Pienso que la tensión siempre *le agrega este extra* que te digo que es ficción, en el sentido que el brazo está tan duro que el arco no puede correr” (E8).

“Cuando vamos a tocar los veo que *están robot*” (E8).

“Es como que *hay una barrera* [...], y pareciera que no te escuchan. Cuando *se sacan esa coraza...*” (E8).

“Esperá, descansemos un segundito, respiremos que *nos mata la ansiedad*” (E8).

“Yo sentí que ahí como que todos *casi mueren en el gliss*” (E8).

“Tenés la mano izquierda super, así *como un garfio de pirata*. ¡Más blandita!” (E8).

En el primer enunciado, vemos una referencia a LAS PERSONAS SON COMIDA. En este caso, la expresión “[...] te querés *comer* la partitura para saber cómo lo tenés que tocar”, no alude a las personas, sino al conocimiento, por lo que diremos que EL CONOCIMIENTO ES COMIDA.

Volvemos a ver que LAS IDEAS SON OBJETOS. En este apartado se le da un estado físico a la relajación, a la tensión y al miedo:

- La relajación como objeto: “*Sentirse como muñeco de trapo*”
- La tensión como objeto: “[...] los veo que *están robot*”; “tenés la mano izquierda super, así *como un garfio de pirata*”; o “[...] *le agrega este extra* que te digo que es ficción”.
- El miedo como objeto: “[...] Cuando *se sacan esa coraza...*”

Por último, podemos notar que en determinadas expresiones se refiere a LO PSÍQUICO ES FÍSICO. Estas son: *hay una barrera*, *nos mata la ansiedad*, *todos casi mueren en el gliss*.

### 6.1.2. Referidas a aspectos tangibles

Este segundo grupo, está compuesto por aspectos pertenecientes al campo de lo físico, tales como: el movimiento de la mano izquierda, el movimiento del arco, la corporeización del violín, el cuerpo en la clase y la clase en sí misma. A pesar de que todos estos aspectos son del orden físico o tangible, la vinculación de los mismos con otros campos, los enriquece y resignifica.

#### Metáforas de la mano izquierda

“Acordate *que te mire* a vos” [postura de la mano izquierda]

“La coreografía de la mano izquierda” (E8).

“Tenés la mano izquierda super, así como un garfio de pirata. ¡Más blandita!” (E8).

“Probá con una *mímica de dedos* para ver la mecánica” (E8).

Como podemos observar, al igual que el enunciado ya analizado con anterioridad, tanto los términos: *que te mire* o *mímica de dedos*, como la expresión: “La coreografía de la mano izquierda”, hacen referencia a una personificación e independencia de una parte del cuerpo, en este caso, la mano izquierda. Esta corporización de la mano izquierda podríamos denominarla como: LA MANO ES PERSONA.

#### Metáforas referidas al arco y su uso (tira y empuje)

“El arco se tiene que apoyar sobre la cuerda, como *peinar* la cuerda, [...] no que la raspe a la cuerda, que la *muerda*” (E2).

El uso del arco en una canción de tango “como *golpear o atacar* la cuerda como si quisiera *martillar* o algo así” (E3).

“La mano derecha era como *acariciar* un gatito [...] como para agarrar el arco” (E4).

Con respecto al tira y empuja: “Claro, porque el empuje es como si *empujás algo*. Le mostraría gráficamente el movimiento y lo acompañaría diciendo: ‘tirá de una piola, de una campana, [...] empujo un auto, empujo un mueble, empujo una persona’. Algo que *va hacia adelante*, en cambio lo otro *va hacia el piso*” (E4).

“Tirar está bárbaro porque uno siempre que tira, *tira para abajo*” [relación del movimiento con el significado de las palabras] (E5).

“Tanto el tira como el empuja [...], como el ascender o el descender, como está alto o bajo. Si le tuviese que decir cómo subir y cómo bajar en el arco yo se lo haría visualizar

[...] como un vuelo de ave. El subir, subir el arco, cuando despliega las alas, las plumas y sube, y el bajar también, como que va aterrizando el ave y va bajando” (E7).

“Cuando ponemos arcos en la orquesta, [...] hacerles entender que es una coreografía, de pensarlo como una danza” (E8).

“La mímica del arco” (E8).

“En el movimiento de retomar, pensar en [...] que ellos tienen que dibujar imaginariamente como algo circular, o cuando hablamos de las ligaduras, pensar que no es un movimiento lineal, robótico, sino que tiene que ver con *algo circular*” (E8).

“Fijate que hacés esto, como que *viene tipo avioncito y se para* en la cuerda de Re” (E8).

“Pero nos apoyamos[...]. Que no venga del aire el arco, sino que, desde la cuerda, y *nos quedamos ahí flotando*” (E8).

“Tratemos de las dos empujando, hacerlas casi en el mismo lugar del arco, *como si no dejáramos que avance*” (E8).

“*Se va un poco el arco*” (E8).

“Ahora *tratá de no alterarlo* por la mano izquierda” [al arco] (E8).

“La idea es disociar, *que el arco no se altere* por la mano izquierda, que la mano izquierda se pueda adaptar a esta velocidad” (E8).

“Hago muchísima relación con el trazo del lápiz, con pintar una línea, un color [...]. Siempre digo: ‘Mirá, si vos tenés que dibujar una línea, si vos le ejercés más presión, menos presión o velocidad, el dibujo o el diseño se modifica. Con el movimiento del brazo y el arco es lo mismo’ (E9).

“Yo siempre lo relaciono, re antigua, con el hecho de planchar [...]. Yo me imagino si *vos estás patinando*, el gesto de patinar” [relacionado con el apoyo y deslizado del arco sobre la cuerda] (E9).

“¡Mirá, *impulsate!*” [mov. empujando del arco] (E9).

“El brazo pulpo” (E9).

“Otra cosa que uso muchísimo es lo del fósforo, [...], está justo la energía necesaria para que no se te quiebre y a la vez encienda” [relacionado con la sensación táctil del arco cuando inicia su movimiento y produce el sonido] (E9).

Podemos notar que LAS IDEAS SON OBJETOS, en el siguiente enunciado: “En el movimiento de retomar, pensar en [...] que ellos tienen que dibujar imaginariamente como algo circular, [...] tiene que ver con *algo circular*”. En este caso,

el movimiento de retomar el arco, se convierte en un objeto cuasi invisible, cuya silueta, la cual sí podemos percibir, es circular.

También vemos, que, así como las ideas pueden hacerse tangibles y percibirse como objetos, los objetos pueden adquirir cualidad que son propias de las personas. De esta manera, LOS OBJETOS SON PERSONAS, cuando son capaces de: *peinar, morder, acariciar*, así como también, cuando gozan de temperamento: “Ahora *tratá de no alterarlo* por la mano izquierda” [al arco].

Por otro lado, si consideramos a la música como discurso, podemos ver reflejado que TODA DISCUSIÓN ES UNA GUERRA, en términos como: *atacar, golpear, martillas*. Vemos también, expresiones relacionadas con el tiempo. EL TIEMPO ES UNA CINTA EN LA QUE NOS DESPLAZAMOS, en el uso de los términos: *empujas, estás patinando, impulsate*. También notamos, que EL TIEMPO ES UNA CINTA EN LA QUE PERMANECEMOS INMÓVILES, en expresiones tales como: *va hacia adelante, va hacia el piso, tira para abajo, viene tipo avioncito y se para, como si no dejáramos que avance, se va*. Así como también, encontramos que EL TIEMPO ES UN RECIPIENTE, en el enunciado: *nos quedamos ahí flotando*.

Por otro lado, podemos observar también la existencia de metáforas, que se caracterizan más por sus cualidades poéticas que por su carácter conceptual. Estas son:

- “Tanto el tira como el empuja [...], como el ascender o el descender, como está alto o bajo. Si le tuviese que decir cómo subir y cómo bajar en el arco yo se lo haría visualizar [...] como un vuelo de ave. El subir, subir el arco, cuando despliega las alas, las plumas y sube, y el bajar también, como que va aterrizando el ave y va bajando” (E7).
- “Cuando ponemos arcos en la orquesta, [...] hacerles entender que es una coreografía, de pensarlo como una danza” (E8).
- “La mímica del arco” (E8).
- “Hago muchísima relación con el trazo del lápiz, con pintar una línea, un color [...]. Siempre digo: ‘Mirá, si vos tenés que dibujar una línea, si vos le ejercés más presión, menos presión o velocidad, el dibujo o el diseño se modifica. Con el movimiento del brazo y el arco es lo mismo’ (E9).
- “El brazo pulpo” (E9).

- “Otra cosa que uso muchísimo es lo del fósforo, [...], está justo la energía necesaria para que no se te quiebre y a la vez encienda” relacionado con la sensación táctil del arco cuando inicia su movimiento y produce el sonido] (E9).

Consideramos, que este tipo de metáforas, más particulares quizás porque se vinculan con sensaciones o relaciones que son propias, y hasta únicas quizás, de quién las enuncia. Su riqueza se haya en la imagen a la que aluden, aunque en muchos casos puede que no sea compartida por los demás. Por lo tanto, su eficacia en la transmisión de un discurso es un tanto relativa, y más aún, su aporte como estrategia metodológica en las clases.

Dentro de nuestro trabajo de campo, más específicamente en la observación y registro de las clases, notamos el uso frecuente de ciertos términos que no forman parte del campo musical:

- Gastar: “De última gasté menos arco” (E9); “Acá recordá gastar arco” (E9); “Si vos gastás mucho, ya fuimos” (E9).
- Administrar: “Fijate de administrar el arco de tal manera que todas sean iguales” (E8).
- Sobrar: “Bien, y ahí sobró arco” (E8).
- Reservar: “Como reservar arco y sea bien efusivo” (E8); “Reservar arco entonces (E9).
- Ahorrar: “¡Claro, estás ahorrando mucho!” [arco] (E8); “Estoy ahorrando arco, ¡sí!” (E7).

Consideramos, que el uso de estos términos, no es otra cosa que el reflejo, en otro aspecto, de EL TIEMPO ES DINERO. Como hemos visto con anterioridad, las metáforas, no sólo vinculan dos órdenes distintos, sino que también, conforman un entramado mucho más complejo, en dónde se pueden vislumbrar aspectos culturales e históricos. En este caso en particular, la vinculación entre el tiempo y el dinero, arrastra consigo el surgimiento del capitalismo, en dónde el tiempo era sinónimo de producción, por lo tanto, “perderlo” significaba una pérdida económica.

Resulta interesante, ver de qué manera sigue arraigada tanto esa relación, y cómo se ha trasladado a otros campos, como lo es en este caso. La metáfora de que el arco es igual al tiempo, no se aleja de la funcionalidad que cumple el mismo dentro del uso del

instrumento. Si tomamos en cuenta, que el arco es que provoca y mantiene el sonido, podemos ver, que, en términos del violín, el arco representa nuestro tiempo, nuestra posibilidad de tiempo sonoro. De esta manera, considerando al arco como tiempo, su vinculación con el dinero, no serías más que un aspecto adicional socialmente entendido.

### Corporeización del violín

“El piano yo lo siento que *golpea*, en cambio el violín *circula*, el violín *te abraza* lo que uno toca. [...] *es una alimentación*” (E4).

“*Tocar el violín es cantar* a través de un instrumento” (E8).

“*El violín es vocal*” (E9).

Empezaremos analizando estas expresiones por separado. En el primer enunciado, vemos como el discurso del piano te golpea (TODA DISCUSIÓN ES UNA GUERRA), o que el piano tiene la capacidad de golpear (LOS OBJETOS SON PERSONAS). Por otro lado, el violín circula (EL TIEMPO ES UNA CINTA EN LA QUE ESTAMOS INMÓVILES), posee aptitudes propias de una persona: el violín te abraza (LOS OBJETOS SON PERSONAS) y, a su vez, es un alimento que puede ser comido (LAS PERSONAS SON COMIDA = LOS OBJETOS SON COMIDA).

En el segundo enunciado, el sonido que sale del violín cuando tocamos se convierte en nuestra propia voz: “*tocar el violín es cantar*”. En este caso, LOS OBJETOS SON PERSONAS o LAS PERSONAS SON OBJETOS, o más interesante aún, LAS PERSONAS SON CON LOS OBJETOS.

Por último, en el tercer enunciado, el violín tiene la capacidad de hablar (LOS OBJETOS SON PERSONAS).

### Metáforas sobre el cuerpo en las clases

“El cuerpo [...] *es un lenguaje*” (E1).

“Cuando uno comienza con el violín, [...] el cuerpo está como congelado, como *que no tiene vida*” (E4).

“Es como que el brazo *no sabe qué hacer*” (E8).

Como podemos ver, estas manifestaciones describen al cuerpo en términos de corporeidad, tanto como por sus cualidades discursivas o expresivas, así como también,

por las sensaciones que éste genera. Estas sensaciones se encuentran plasmadas en la metáfora del cuerpo como una entidad independiente, capaz de tener vida propia o de pensar. Es por esto que los enunciados: “[...] el cuerpo está como congelado, como *que no tiene vida*” o “es como que el brazo *no sabe qué hacer*”, no son más que la manifestación de sensaciones propias como ser: la falta de sensibilidad o reacción, así como la propia duda o incertidumbre.

A continuación, mencionaremos dos metáforas que aluden, específicamente, a la postura del violín:

- “La postura como una pesita acá y un hilito” [como que estuviera colgada] (E2).
- “Yo trato de no usar la palabra: ‘ponete derecho’ [...], te endurecés” (E9).

En el primer enunciado, se puede ver el uso de una imagen o sensación, para explicar la postura del violín. En cambio, en el segundo enunciado, se manifiesta que expresiones tales como: “ponete derecho”, tienen una carga cultural relacionada con la rigidez, con lo cual, su uso suele generar tensiones, tensiones que se expresan en términos en que las personas tienen cualidades de objetos (LAS PERSONAS SON OBJETOS): “te endurecés”.

#### Metáforas de la clase en sí misma

“Era como que *te transportaba*, no tocaba música, tocaba ejercicios, [...] pero era como que yo *me encerraba [...] en una burbuja*, [...]no me importaba qué pasaba al rededor, [...] era mágico” (E7).

“La clase me parece sumamente *rica*” (E7).

Podemos ver, que la clase te transporta (EL TIEMPO ES UNA CINTA EN LA QUE NOS DESPLAZAMOS) y, a su vez, puedo meterme dentro de ella: “yo *me encerraba [...] en una burbuja*” (EL TIEMPO ES UN RECIPIENTE). Por último, podemos notar también, que, así como LAS PERSONAS SON COMIDA, LAS CLASES SON COMIDA: “La clase me parece sumamente *rica*”.



## 6.2. Metáforas sugeridas

En esta segunda etapa, a diferencia de la anterior, las metáforas que se expondrán a continuación, no surgieron de los entrevistados, sino que fueron formuladas y pensadas para conocer qué interpretaciones surgían a partir de las mismas:

“Untar mermelada en un pan”

“Una rueda en movimiento”

Cabe destacar, que ambas expresiones no son metáforas en sí mismas, sino que son expresiones cargadas de sensaciones. Por lo tanto, se buscó, que, a través de su vinculación con algún aspecto del campo musical, se convirtieran así en metáforas.

Comenzaremos indagando las interpretaciones que surgieron a partir de la expresión: “Untar mermelada en un pan”

- “En mi caso, mi pan sería el violín y untar la mermelada sería pasar el arco” (E1).
- “Puede ser cuando le pasamos la resina al violín” (E2).
- “Relacionado con el violín, el pan son las cuerdas y la mermelada es el arco que hace sonar las cuerdas” (E3).
- “Es como cuando le paso la resina al arco, [...] es una caricia. También puede ser cuando el arco va a la cuerda, pero lo primero es como que uno está en ese lugar” (E4).
- “Con el violín, pasar el arco” (E5).
- “Para mí es el desayuno, y a la mañana no escucho mucha música” [no se pudo relacionar metafóricamente con ningún aspecto referido al violín o a la música] (E6).
- “Pasa que lo relaciono con el desayuno. Lo podría relacionar con la paciencia, sí, con la tranquilidad. Quizás lo relacioné más con escuchar una música tranquila” (E7).
- No encontró ninguna vinculación con algo musical (E8).
- “Puede ser relacionado [...], con el paso del arco, del arco frotando la cuerda. Nunca se me hubiese ocurrido un pan con la mermelada porque el movimiento no lo veo parecido, pero si en la sensación del apoyo que yo siempre lo relaciono, re antigua, con el hecho de planchar” (E9).

Como podemos notar, se lo relaciona, en su mayoría, con aspectos vinculados al uso del arco, ya sea el paso del arco en el violín, o más específicamente, en las cuerdas del mismo, así como también, con el paso de resina en el arco. Algunos entrevistados no encontraron relación con algún aspecto musical y establecieron un vínculo entre el desayuno y la música.

Pasaremos ahora, a indagar sobre las interpretaciones que surgieron a partir de la expresión: “Una rueda en movimiento”

- “La rueda en movimiento, para mí, sería la canción, la melodía. [...] Yo me la imagino que está estática y que gira circularmente” (E1).
- Lo relaciona con el movimiento retomando del arco: “Una cosa circular” (E2).
- “Cuando me salen bien las cosas es como una rueda en movimiento. [...] La rueda en movimiento, por más de que esté fija o se deslice, es algo que anda, que funciona. Que yo pueda sacar un tema o que algo me salga es una rueda en movimiento” (E3).
- “Cuando uno toca una canción, la interpretación en el violín es como que giraría en la rueda. Yo estoy tocando y la rueda se va moviendo, porque hay un movimiento de ida y vuelta, y de va y viene. Ese es el movimiento que produce el violín, es un movimiento envolvente. Te envuelve el violín” (E4).
- “La rueda en movimiento es más la música, porque siempre la mencionamos en las clases y todo, como algo que, como el reloj” [relación de continuidad, se la vincula también con el pulso] (E5).
- De alguna manera inconsciente, y bajo el recuerdo de la máquina de coser, el entrevistado lo está vinculando con un recuerdo del pulso: “Me acuerdo cuando era chico, ¿viste la máquina de coser?, que tiene un ritmo en realidad, viste que es como una rueda. [...] y eso me suena una rueda girando, porque tiene un ritmo, es una rueda pero que está fuera del eje, tiene como un palo que la hace girar de una forma. Algo que está estático, pero gira” (E6).
- Relacionado con la aceleración del tiempo producida por la ansiedad: “Con las semicorcheas. En el tiempo, yo veo semicorcheas y me acelera” (E7).
- “Siempre pongo el ejemplo de una rueda o de [...] una ola, en esto de lo circular. Lo hablo mucho cuando les hago pensar en el arco y en el movimiento de

retomar, [...] o cuando hablamos de ligaduras, pensar que no es un movimiento lineal, robótico, sino que tiene que ver con algo circular” (E8).

- “La idea del sonido, yo muchísimas veces me lo imagino como movimiento de rueda porque continúa, es algo que no se acaba. No tiene vértices, no tiene cortes, lo relaciono desde ese lugar. Pero digo la proyección del sonido” (E9).

Las vinculaciones, en este caso, fueron más diversas y complejas. Podemos dividir las interpretaciones en tres grandes aspectos: el primero sería el de la continuidad, el segundo relacionado con aspectos técnicos y el tercero referido a las sensaciones. En cuanto a la continuidad se la aborda desde un aspecto más general, refiriéndose a la melodía o la música, y en otros casos en un sentido más particular, planteando la continuidad del pulso o del sonido en sí mismo. Por el lado de los aspectos técnicos, se habla del uso del arco retomando o el propio deslizamiento del mismo en la cuerda, desde un parámetro de circularidad. Por último, en cuanto a las sensaciones, algunos entrevistados vinculan la circularidad tanto con el efecto que produce la ansiedad, así como también, con la consecución de buenos resultados.

### 6.3. Palabras corporeizadas

En esta tercera y última etapa, se buscó, al igual que en la anterior, encontrar o generar relaciones a partir de palabras dadas. De esta manera, se le pidió a los entrevistados que vincularan de alguna manera las cuatro palabras que se encontraban sobre la mesa, anotadas en cartulinas. Es importante destacar, que se buscó que estuvieran anotadas cada una en una cartulina, a modo de que los entrevistados pudieran ordenarlas a su gusto, y evitando así sugestionar con cualquier tipo de relación.

Las palabras presentadas fueron: caparazón, cuerpo, mente y tocar. A partir de ellas surgieron las siguientes relaciones:

Entrevistado E1: “Llego, tengo que poner el **cuerpo**, lo que yo visualizo lo llevo a la **mente**. Bueno, el **caparazón** que sería el instrumento, y después **tocar**. [...] Porque yo primero llego y uno prepara el **cuerpo**, también la **mente**, es casi simultáneo. [...] [tocar es el] reconocimiento del **cuerpo** y la **mente**”.



Entrevistado E2: “Cuando uno **toca** un instrumento es como que se unen la **mente** y el **cuerpo** en un mismo objetivo, tanto actúan la **mente** como el **cuerpo** [...]. Y quizás cuando uno recién empieza a **tocar**, como que trata de meterse adentro de una **caparazón**, como que trata de **tocar** para adentro en vez de poder **tocar** para fuera, como esconderse un poco. [...] **Tocar** significa unir la **mente** y el **cuerpo** en un todo para poder expresar lo que la música significa”.



Entrevistado E3: “Cuando **toco** ante el público, lo siento en mi **cuerpo** y en mi **mente**. Pero siento que tengo una **caparazón** que me cubre y que estoy ahí dentro, porque sinó me da mucha vergüenza y no **toco**. Como que estoy protegida con mi **caparazón**, [...] mentalmente me hace aislarme más que nada”.



Entrevistado E4: “La **mente** y el **cuerpo** están relacionados cuando uno **toca** un instrumento. El **caparazón** lo relaciono con el **cuerpo**, [...] es lo que me está impidiendo o permitiendo que mi **cuerpo** se pueda expresar. [...] Esa **caparazón** es [...] una actitud corporal de depresión, de opresión, es como que el **cuerpo** está oprimido. [...] La **caparazón** está relacionada también con todo el bagaje que uno trae”.



Entrevistado E5: “Lo primero que se me vino a la **mente** es: **caparazón**, una tortuga. Y después pensé, la **caparazón** de la tortuga [y] lo comparé con el violín, [...] con la caja del violín. Pero, también pensé, que es totalmente diferente **tocar** con el **cuerpo** la **caparazón** de una tortuga y tocar el violín. Pensé con la **mente**. [...] Es algo frío, algo inerte, en cambio el violín es algo con vida, algo que te da muchas más emociones. [...] Además, la tortuga no sé si siente cuando le **tocás la caparazón**, [...] no tiene vida el **caparazón**”.

Pensé con la **Mente** que no es lo mismo  
**Tocar** con el **Cuerpo** la  
**Caparazón** de una tortuga que  
**Tocar** el violín.

Entrevistado E6: “Este ‘**tocar**’ puede ser **tocar** música o **tocar** [táctil]. Salir del **caparazón**, que no es fácil. El **caparazón** es lo que te hace cerrar el contacto con los demás. No en todos está, pero si está conviene salir de la **caparazón**”.

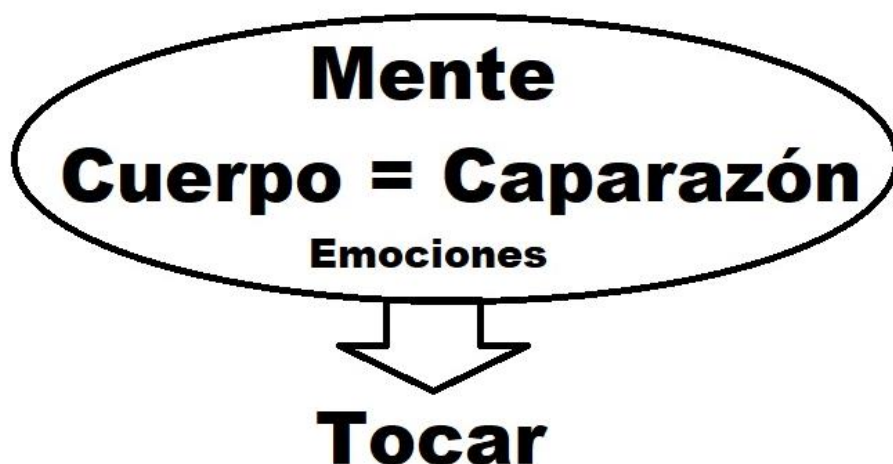
**Salir del Caparazón,  
abrir la Mante,  
usar el Cuerpo y  
Tocar y divertirse.**

Entrevistado E7: “**Tocar** sana el **cuerpo** y la **mente**, y libera el **caparazón**. [...] El adulto tiene un **caparazón**. Tiene que ver con [...] los condicionamientos”.



Entrevistado E8: “Yo veo que el **cuerpo** es como un **caparazón** y por ese **cuerpo** uno puede **tocar** un instrumento, en este caso el violín. Motrizmente el **cuerpo** hace que uno pueda ejecutar un instrumento, y este ejecutar, **tocar**, tiene que ver con un trabajo mental. La **mente** está interviniendo 100% en este proceso. **Tocar** violín, [...] los elementos que intervienen son: el **cuerpo**, la **mente**, y acá faltan otros elementos, [...] lo emocional. [...] Un poco el **caparazón** es la coraza que uno crea cuando está frente a otro, sacársela o dejársela puesta para cuidarse. [...] Te menciono lo de la emoción porque lo que lleva a una persona a entrar en el mundo de la música es la emoción. [...] Es como lo que todos olvidamos cuando empezamos a estudiar un instrumento, porque

ya nos meten en la cabeza que el **cuerpo**, la **mente**, la técnica, la disciplina, y en realidad lo que se olvida es lo que a todos nos motivó en algún punto”.



Entrevistado E9: “Yo considero que el **cuerpo** y la **mente** es todo, es una sola cosa. Fundamentalmente que estén unidos y en equilibrio a la hora de expresarse. Yo lo de **tocar** lo relaciono mucho con la expresión, en nuestro caso es **tocar** el violín. [...] Entonces, dentro de eso es fundamental quitarse la **caparazón**, algunos a lo mejor al revés, se sienten seguros y se generan una **caparazón**. [...] Muchas veces lo que sucede es que cuando uno se siente expuesto a la hora de expresarse, te da miedo, [...] entonces eso es lo que genera una **caparazón**, un escudo. [...] En su momento mi **caparazón** era el atril, porque el atril yo me lo ponía [...] no me veía, eran sólo mis pies, [...] ni siquiera se veía el violín. [...] El **tocar** yo también lo relaciono con movilizar **cuerpos** y **mentes**. Y que, obviamente estamos en la misma, evitar construir una **caparazón** porque no logra movilizar. [...] **Tocar** sería lo opuesto a la **caparazón**”.



**Tocar** → movilizar **Cuerpos y Mentes**  
 ≠  
**Caparazón**

En primer lugar, comenzaremos analizando las relaciones surgidas a partir de la palabra “caparazón”. Lo interesante de la introducción de esta palabra, fue justamente el hecho de pertenecer a otro orden. Es por este motivo, que su relación es la configuradora de *proyecciones metafóricas*. De igual manera, es importante aclarar, que no se forzó a los entrevistados a relacionar esa palabra, en el momento en que se presentó la pregunta, se les dijo que si no encontraban ninguna relación podían expresarlo también.

Se establecieron tres tipos de relaciones con la palabra “caparazón”: por un lado, y en su mayoría, se la vincula con sensaciones de miedo relacionadas a la exposición. Estas sensaciones son percibidas y expresadas en términos físicos, es decir, LO PSÍQUICO ES FÍSICO. Por otro lado, se relacionó a violín con un caparazón. Es interesante ver, como en una de las interpretaciones, a pesar de relacionárselo con un caparazón, el violín goza de vida a diferencia del caparazón de la tortuga que “[...] no sé si siente cuando le **tocás la caparazón**, [...] no tiene vida el **caparazón**”. Podríamos pensar, que en el acto de tocar, el violín cobra vida porque es la persona quién se la da. Por lo tanto, vemos una vez más, que LAS PERSONAS SON EN LOS OBJETOS. Por



último, se relacionó también a la palabra “caparazón” con el propio cuerpo. En este caso, podemos decir que LAS PERSONAS SON OBJETOS, pero, a su vez, esto se vincula a una interpretación del cuerpo como *cuerpo biológico*, como *corporalidad*.

En cuanto a la palabra “tocar”, en general se la relaciona con expresar. En algunos casos incluso, se hace mención que ante la exposición la personas “tocamos para adentro”. Vemos de nuevo, como la música está siendo entendida en términos de lenguaje, por lo tanto, a través de ella, en este caso de tocarla, podemos expresarnos. Esto se puede ver también en la relación establecida entre tocar el caparazón de una tortuga y tocar el violín. El violín cobra vida porque somos nosotros los que tocamos o, más bien, nos expresamos a través del violín. Estas expresiones corresponden a la concepción del cuerpo como *cuerpo vívido* o *corporeidad*. Se mencionó también el tocar como un acto meramente físico, es decir, sin generar ninguna relación, así como también, y contrariamente, se le adjudicó el poder de sanar. En este último caso, se puede relacionar con LOS PSÍQUICO ES FÍSICO, ya que se le adjudica al accionar físico de tocar, una sensación de bienestar psíquico, la sensación de “sanación”.

Por último, en cuanto a las palabras “mente” y “cuerpo”, podemos ver, que a pesar de que algunos entrevistados consideran al cuerpo y a la mente como órganos separados, la mayoría de ellos los mencionan como “una sola cosa” o como dos aspectos que trabajan en conjunto a la hora de tocar. Estas manifestaciones se relacionan con el concepto de *cuerpo vívido* o *corporeidad*.

# **CAPÍTULO 7**

## **CONCLUSIONES**

## Conclusiones

A lo largo de este trabajo hemos visto la complejidad de la clase, en tanto ámbito de percepción y acción. Pudimos encontrar esta complejidad en el propio concepto de cuerpo. Indagando sobre las concepciones que posee sobre el cuerpo cada uno de los integrantes de la clase, vimos como el de *type* de cuerpo se manifiesta en diferentes *tokens*. Estos últimos se configuran a partir de las propias percepciones y concepciones que posee cada sujeto, es decir, nos configuramos en nuestro propio *token* de cuerpo, en cada uno de las manifestaciones que realizamos en el mundo tangible.

Estudiamos también, la forma en que se percibe el cuerpo dentro de la clase, ya sea en términos sensoriales o en la participación que posee dentro del aula. Analizamos todos los enunciados en términos de *cuerpo vívido* y *cuerpo biológico*. Vimos como los entrevistados percibían el placer, el tiempo, el “deber ser”, e incluso, un cambio en la propia percepción generado por las clases mismas. Todas estas apreciaciones, muestran, en sus características discursivas, la presencia del concepto de *corporeidad*. Por otro lado, algunos de los enunciados relacionados a la percepción del cuerpo en las clases lo vinculaban a términos referidos al concepto de *cuerpo biológico*, es decir, narraban el cuerpo por sus tensiones describiendo partes del cuerpo y demás. A partir del mismo concepto de tensión, antes narrado en términos de *cuerpo biológico*, encontramos descripciones que correspondían al concepto de *corporeidad*: tensión como miedo, tensión como actitud y tensión vinculada a condicionantes previos.

En cuanto a la participación del cuerpo en las clases, determinamos tres grupos de enunciados que narran al cuerpo como: corporeidad, como partícipe reaccionario y como partícipe muscular. En estos tres grupos vimos distintos niveles de profundidad lingüística, uno más relacionado a una conciencia enactiva, otro como una mera descripción de aspectos físicos, y un grupo, quizás más intermedio, que percibe al cuerpo, pero sin llegar a términos referidos propiamente a la corporeidad.

Profundizamos sobre el aspecto de la participación en clase, interrogando a los entrevistados sobre la importancia del cómo y del qué a la hora de tocar una obra. Vimos como un grupo de personas priorizaba el qué y otros el cómo, pero notamos

también un grupo de personas que no podían dissociar entre el qué y el cómo, que consideraba que ambas funcionan en conjunto. Vemos de esta manera el reflejo del concepto de cuerpo como corporeidad, y el de accionar del mismo dentro de la clase como un accionar enactivo.

Analizamos también, al uso del cuerpo como recurso metodológico en términos de simetría y complementariedad. Encontramos una recurrencia de estrategias de tipo simétricas, es decir, relacionadas a la copia o imitación. Podemos decir que la aparición de las mismas corresponde a la tradición educativa de discípulo/maestro, en la cual el alumno debe copiar con exactitud lo que el maestro le muestra. Esta tradición pertenece a los orígenes de la formación musical, y se encuentra presente hoy en día. En cuanto a las estrategias relacionadas con la complementariedad, señalamos ya que, a pesar de que en nuestra investigación no se encontraron presentes, estas relaciones existen y se radican en el origen de la música: sonido y silencio.

Por último, investigamos al cuerpo en cuanto a las proyecciones metafóricas. En nuestra primera etapa de análisis, vimos cómo la música y las sensaciones pueden ser objetos y como los objetos pueden ser personas, así como también las personas pueden ser objetos. Pudimos notar que la música es un tiempo el cual se mueve, o nos movemos a través del, o, simplemente, es un recipiente en el cual nos introducimos. También percibimos que las sensaciones psíquicas pueden ser físicas. Encontramos que el arco era tiempo y, como el tiempo es dinero, el arco es dinero. Vimos como el conocimiento, las figuras y las clases pueden ser comida, así como también, la música puede ser una fuente de luz o un discurso de guerra que te golpea.

En nuestra segunda etapa de análisis, pudimos observar cómo dos enunciados que no pertenecen al campo de la música, pueden convertirse en proyecciones metafóricas a partir de la relación que realiza cada sujeto. En este caso, los entrevistados interpretaron en cada uno de los mismos, aspectos particulares que vincularon con otros de acuerdo a sus propias significaciones. En el enunciado: “Untar mermelada en un pan”, las interpretaciones fueron mayormente vinculadas con el arco, ya sea con el paso del mismo en el violín o con el hecho de ponerle resina. Algunos entrevistados, relacionaron el desayuno en sí mismo con su gusto por desarrollarlo escuchando música. En el enunciado: “Una rueda en movimiento”, las interpretaciones se situaron en tres grandes aspectos: referidos a la continuidad, relacionado con aspectos técnicos y vinculados a las sensaciones. Vimos como la idea de continuidad en la música, se objetivizaba a partir de su relación con el movimiento de una rueda. Por otro lado,

notamos como el propio movimiento del arco se resignificaba, convirtiéndose así en un movimiento circular. Percibimos también cómo la sensación de ansiedad o de consecución de buenos resultados se vinculan a un movimiento circular.

En nuestra tercera y última etapa de análisis metafórico, pudimos notar cómo un término que no pertenece al campo de la música, “caparazón”, es la proyección de la sensación de miedo escénico. Vimos también cómo las palabras “cuerpo” y “mente” se vinculan a la hora de tocar. Es decir, a pesar de que, en una primera instancia, cuando hablamos de qué se interpretaba o pensaba sobre el cuerpo, muchos de los entrevistados establecieron una diferencia entre el cuerpo y la mente, en esta oportunidad se los estableció mayormente como aspectos relacionados, incluso destacando que se relacionaba a la hora de tocar y que era importante la vinculación de ambos aspectos.

En todos los casos referidos a aspectos intangibles, las proyecciones metafóricas vehiculizaron referencias del mundo sensorial, para expresar aspectos que son abstractos. A pesar de ello, es importante aclarar que la metáfora no es un recurso de expresión fácilmente codificable a partir de la sustitución de las categorías pertenecientes a otro orden, sino que es una red de significaciones mucho más compleja que construye el sujeto a partir de diferentes relaciones, muchas de ellas vinculadas a vivencias y/o experiencias propias. Esto es claramente observable en las metáforas surgidas de aspectos tangibles. Las mismas, no precisan de alguna otra referencia para ser “palpadas”, se valen de las proyecciones para conformarse así en elementos más complejos, es decir, se resignifican.

Concluiremos diciendo que el aula es un espacio complejo, ya que los sujetos que la componen cuentan con diferentes percepciones del propio cuerpo, y, por lo tanto, la participación del mismo en las clases se presenta condicionada a estas percepciones que cada integrante posee. A pesar de ello, es habitual el uso del cuerpo como estrategia metodológica. Por otro lado, es notable como la formulación de metáforas dentro del ámbito de aprendizajes da cuentas de la presencia corporal de conocimientos prelingüísticos dentro de los procesos de significación. Diremos entonces que el cuerpo no sólo ocupa un lugar importante en las clases de violín, sino que es un partícipe indispensable tanto en la ejecución como en los procesos de significación.



## Bibliografía

ALESSANDRONI, Nicolás (2015). “Desarrollo conceptual, metáfora y metonimia: Un modelo para comprender la trayectoria cognitiva del concepto ‘appoggio’”, *Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura*. Vol. 3. Nº 2. La Plata: Universidad Nacional de la Plata (pp. 69-87).

BAJTÍN, Mijail (1979 – ed 1998). “El problema de los géneros discursivos”. En: *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.

CITRO, Silvia; LUCIO, Mayra; PUGLISI, Rodolfo (2016). “Hacia una perspectiva interdisciplinar sobre la corporeidad: los habitus, entre la filosofía, la antropología y las neurociencias”. En: MUÑIZ, Elsa (comp.) *Heurísticas del cuerpo. Consideraciones desde América Latina*, México DF, UAM-Xochimilco: La Cifra Editorial, pp. 97-129.

CUNHA NOGUEIRA, Marcos Vinício (2016). “Música e semântica incorporada: em busca de um método”, *Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura*. Vol. 4. Nº 3. La Plata: Universidad Nacional de la Plata (pp. 9-37).

DI STEFANO, Mariana y A.A.V.V. (2006). *Metáforas en uso*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

EPELE, Juliette (2016). “Movimiento corporal expresivo en la ejecución solista del piano. Indicaciones de carácter e interpretación”, *Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura*. Vol. 4. Nº 1. La Plata: Universidad Nacional de la Plata (pp. 53-68).

HOLGUÍN TOVAR, Pilar Jovanna (2015). “Reseña del II Encuentro Latinoamericano de Investigadores sobre el Cuerpo y Corporalidades en las Culturas. *Mesa Música y Cuerpo*”, *Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura*. Vol. 3, Nº 2. La Plata: Universidad Nacional de la Plata (pp. 89-97).

JACQUIER, María de la Paz (2011). *La experiencia narrativa y la comprensión metafórica del tiempo musical*. Tesis de maestría. La Plata: Universidad de La Plata. Facultad de Bellas Artes.

LÓPEZ CANO, Rubén (2005). “Elementos para el estudio semiótico de la cognición musical: Teorías cognitivas, esquemas, tipos cognitivos y procesos de categorización”. En: <http://www.eumus.edu.uy/amus/lopezcano/articulo2.html> Último acceso en: julio de 2019

MARCHIANO, María (2016). “Un modelo corporeizado de interacción expresiva con la música”, *Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura*. Vol. 4, Nº 2. La Plata: Universidad Nacional de la Plata (pp. 113-120).

MERLEAU-PONTY, Maurice (1993). *Fenomenología de la percepción*. Buenos Aires: Planeta de Agostini.

MAULÉON, CLAUDIA (2010). “El gesto comunicativo del intérprete”. En: *Tradición y Diversidad en los aspectos psicológicos, socioculturales y musicológicos de la formación música La Plata: Actas de la IX Reunión de SACCoM*, Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música. Universidad Nacional de La Plata (pp. 98-106).

PEÑALBA ACITORES, Alicia (2008). *El cuerpo en la interpretación musical. Un modelo teórico basado en las propiocepciones en la interpretación de instrumentos acústicos, hiperinstrumentos e instrumentos alternativos*. Tesis doctoral. Valladolid: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Valladolid.

PEÑALBA, Alicia (2010). “Nuevas relaciones gestuales del intérprete”. En: <https://www.sibetrans.com/trans/publicacion/2/trans-14-2010>. Último acceso en: julio de 2019

PELINSKI, Ramón (2005). “Corporeidad y experiencia musical”. En: <http://www.sibetrans.com/trans/articulo/177/corporeidad-y-experiencia-musical>. Último acceso en: julio de 2019

SANJURJO, Liliana Olga (2011). “La clase: un espacio estructurante de la enseñanza”, *Revista de Educación*. Nº 3. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata. [Disponible en: [http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/46](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/46)] (pp. 71-84).

SHIFRES, Fabio (2015). “El pensamiento musical en el cuerpo”, *Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura*. Vol. 3, Nº 1. La Plata: Universidad Nacional de la Plata (pp. 45-56).

VALLES, Mónica (2016). “El valor comunicacional de las articulaciones vocales expresivas en contextos de práctica musical compartida”, *Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura*. Vol. 4, Nº 1. La Plata: Universidad Nacional de la Plata (pp. 69-82).

VERÓN, Eliseo (1993). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa.



## **ANEXOS**

## Anexo 1: Registro de clases

### Clase E3

- (4:54”) “Fijate de administrar el arco de tal manera que todas sean iguales.”
- (6:07”) “Ves que se corta antes.” [haciendo referencia al sonido]
- (9:16”) “Fijate que estas pegando la vuelta antes con el arco.”
- (13:20”) “Fijate que por ahí el último tiempo [...], le seguimos robando un poquito de valor a esa negra.”
- (13:54”) “Bien, y ahí sobró arco.”
- (14:34”) “Si nosotros lo tocamos con mucho peso y poca velocidad [muestra] enseguida se ‘ahoga’”
- (15:07) “Y pensar en un ‘Daa’, como en un comienzo así ‘Daa’ [Toca]”
- (15:40) “Esta muy [toca copiando a la alumna] como muy cuidadoso”
- (20’) “Yo sentí que ahí, como que todos, casi mueren en el gliss” efecto medido.
- (21:23) “Me gustaría que lo hicieran con más convicción, sobre todo del sonido, que generalmente se pincha del sonido en las semicorcheas [muestra] y ya le aflojan.
- (26:14) “Pero va arriba [lo canta]” refiriendo a un levare mal tocado”.
- (33’:25”) Con un gesto la docente, marca que la nota no está afinada y la mantiene para que la alumna la corrija.
- (34’:03”) “A veces me pasa de ver que el corte está inseguro”.
- (34’:16”) “Como reservar arco y [muestra tocando] que sea bien efusivo”.
- (36’:03”) “No nos serviría estar así tipo estrella de rock”- (E3) “Yo fui efusiva como vos me dijiste.”
- (37:24”) “Fijate que hacés esto [fijate en el violín], como que viene tipo avioncito y se para en la cuerda de Re.”
- (38:11”) “Pero nos apoyamos [...] Que no venga del aire el arco sino que desde la cuerda [toca la alumna], y nos quedamos ahí flotando.”
- (38:38”) “Más enérgico el movimiento”
- (41:08”) “Es como que el brazo no sabe qué hacer.”
- (43:57”) “Apuntando al Re, que es la llegada.”
- (44:48”) “No tener inseguridad en el Re.”
- (45:39”) “Viste que tiene como un brillo extra.” [referido a una nota corregida]
- (51:37”) “Tenés la mano izquierda super, así como [ruido y gesto de la cara], como un garfio de pirata ¡Más blandita!”
- (52:37”) “Llegar seguras al Re y seguras al Sib.”
- (55’) “Todas las corcheas caen arriba [gesto señalando el techo] menos el último grupito [lo muestra]. Todas están arriba del pulso.”
- (56:25”) “Como si a la segunda corchea la quisiéramos esconder.” [muestra cantando y cantan juntas]
- (57:38”) “Más arco, más ataque, más velocidad.”
- (59’) “Y las demás, trato como de decirlas bajito. No es no tocarlas, pero no pensar en tocarlas.”
- (59:16”) “Como si el arco se quedara casi en el lugar.”

[Corte de filmación – Segundo video]

- (2:47”) “Tratemos, de las dos empujando, hacerlas casi en el mismo lugar del arco, como si no dejáramos que avance.”
- (6:37”) “Está bueno que imitemos eso [canta el fragmento], como esa inercia del movimiento.”

[La clase no fue registrada por completo, ya que la docente se extendió, y mi remplazante tenía que retirarse. Por lo que tuve que volver a mi aula para seguir con mis clases].

## Clase E4

- (8:51) “Acordate que te mire a vos.” [referido a la postura de la mano izquierda]
- (13:29) “Sol, Si, Re [...] sigo la rueda.” [acompañado de un gesto circular]
- (15:20) [La docente canta la escala mostrando la afinación]
- (15:48) “Está un poquito pasado.” [haciendo referencia a la afinación de una nota]
- (17:21) “Porque vos, o tirás el dedo para atrás o, si este lo adelantás, estirás el dedo.”
- (21:56) “Abro, abro, abro.” [referido a la distancia de separación de los dedos]
- (25:12) “Sonaba apagado.” [referido al sonido de un pizz]
- (25:22) “[Se cuenta el tiempo y se marca, simultáneamente, con el pie. La alumna copia].
- (25:43) “Te apuraste ahí.” [referido a un error de tipo rítmico]
- (25:59) “Se tienen que hacer rogar, esas semicorcheas.”
- (27:44) (E4) “Tiendo a apurarme.”
- (28:03) “Yo voy a completar tus huecos.” [referido a notas entre un sonido largo]
- (28:40) “Te quedaste en las semis.” [referido a demorarse]
- (29:08) “En el lugar del arco.”
- (29:40) “Vos tenés que llegar al Mi [mano al piso]. Es una bajadita [con gesto y canto].”
- (33:06) (E4) “La otra vez cuando toqué, estaba desfazada yo.”
- (33:59) “Y primero [...], no apurarse, esperar hasta el último y meter las semis.”
- (34:58) “¡Sostengo...sostengo!” [referido a una nota larga que se debe hacer durar]
- (35:32) “Te acomodaste re bien.”
- (37:44) “De última, gastá menos arco [muestra el movimiento].”
- (41:20) “Vamos a ordenar el tempo.”
- (41:30) “Lo que hay que tener cuidado, es con las llegadas [...] Lo importante es llegar a ese Mi, y acá está ahí como amagando, pero nunca llega.”
- (42:06) “Bien dichas las semicorcheas, no son rapidísimas.” [compara el tocar con el decir]
- (42:22) “¡Ojo ahí! No salgas disparada.” [referido entradas anticipadas al tiempo]
- (43:40) “Si vos gastás mucho [muestra ejemplo], ya fuimos.”
- (45:38) “¡Ordenalo! Es ‘pan-pa-pa-pa’ [ejemplifica mostrando el movimiento en el aire].”
- (45:54) “Mirá, ¡impulsate!” [referido al movimiento empujando el arco].
- (46:12) “Pensá en el ritmo y en que te tenés que apoyar en la primera” [referido a la percepción y no al apoyo en sí mismo].
- (46:52) “Tenés que pensar inmediatamente en el Sol o el Fa” [percepción y anticipación de movimiento].

- (50:51”) “Me quedé con el levare [brazo en alto] Ahí, Si, La, Sol, Fa, Mi [lo dice bajando el brazo].”
- (51:40”) “Ese silencio es una respiración, no es que está a tierra [...] Pensá que es una respiración.”
- (53:40”) “Y, ¿cómo hicimos tanto? ¡Te exprimí!”
- (56:05) “Te estás apurando mucho, no te arrebates [...] Hay cuestiones que, a medida que las toquemos más, se van a ir aceitando.”

## Clase E6

- (6:54) “La idea es que no se corte.” [referido al sonido]
- (14:46) “No como una guitarra.” [referido a la postura de los dedos en el mango]
- (17:50) “Llegamos hasta ese Sol nomás, pero vamos desde abajo.”
- (23:56) “Y la corchea también va subiendo [muestra].”
- (26:08) “Cada sonido, sobre todo  
los más largos, tienen que sostenerse. No tiene que haber fisuras entre cada nota [...], todo bien sostenido.”
- (28:53) “Yo, una vez escuché una clase de una violinista re grossa, que ella hablaba del brazo pulpo.” [referido al movimiento del brazo en el cambio de cuerda]
- (31:20) “Nada de frenar, cae.” [referido al movimiento del brazo derecho]
- (32:12) “Siempre abajo es Sol, en la cuerda Re, y arriba tenés Si y Do [señala las direcciones y canta].”
- (33:20) “El Si lo podés dejar puesto [toca y muestra] Entonces, jugá entre estos dos.”
- (34:25) “Está alto el Sib.”
- (37:20) “Decite las notas que tenés que tocar.”
- (37:57) “La negra con punto, sube. Si, Do, Re, Mi, Fa [...] (E6) Va y vuelve.”
- (38:59) “Es como cualquier cuestión física.” [referido al movimiento del arco que se espera lograr]
- (41:17) “Ahí hay que atacar” – referido al tipo de entrada.
- (43:19) “Cortamos bien ese DO”.
- (44:08) “Acá como que estas con dudas con las notas [...] hay que estar muy seguro con las notas”.
- (45:01) “Cuando nos encontramos con estas semicorcheas, si, son bien marcaditas. Acá como que se pone un poquito más furioso.”
- (45:55) “Aca como que tenemos que atacar [canta y señala la dirección].”
- (47:08) “Reservar el arco, entonces, no hacer esto [muestra]”
- (47:17) “Hay que recontra sostener ese Re”.
- (49:49) “El cromatismo es molesto porque son todas notas seguiditas, pegaditas”.
- (50:28) “Bien marcaditas esas semicorcheas, bien dichas [muestra].”
- (52:43) “No quieras desarmar nada de esto [mueve la muñeca] son los deditos”.
- (54:44) “Viste que hay acentos y notas que no acentuadas [...], pero no es cortito y picadito como en esas corcheas con puntos [muestra partitura] La idea es que se marque más la primera [...] Nos tenemos que apoyar, son apoyaditas [ejemplifica].”
- (55:26) “Si vos pensás en el dedo tres, te quedan estas 3 pegaditas”.
- (56:48) “Ahí desarmá, mirá”. [muestra] Desarmo, hago 3-3 [muestra].”
- (57:10) “Vamos a venir de una bajadita que nos va a ayudar [toca].”
- (59:26) “Las dos estas que quedan, son arriba del tiempo fuerte [señala el techo].”
- (1:22) “Acá recordá gastar arco”

- (1:47") (E6) "Sí, me agarra de sorpresa el Sol ese".
- (2:10") "Por eso lo tenés que atacar con ganas"
- (2:50") "Esa hay que esperarla" [referido a una nota en contratiempo].
- (3:22") "Eso es a tierra".
- (5:52") "Esa es super larga [...], que diluye".
- (7') "Después tenemos el final que es divertido".

## Clase E7

- (2:35) “Se va un poco el arco”.
- (9:19) “El Re este, se baja”.
- (9:59) “Por ahí no hacer movimientos estrambóticos entre dedo y dedo”.
- (14:33) “Probá con una mímica de dedos para ver la mecánica [mueve los dedos en el aire].”
- (16:10) “Ahora tratá de no alterarlo por la mano izquierda” [referido al movimiento del arco].
- (16:55) “La idea es que no haya ningún acento que sea un sonido como [gesticula en el aire], como si tocáramos la flauta y hagamos [gesto imitativo] durante 3 tiempos”.
- (17:20) “La idea es disociar, que el arco no se altere por la mano izquierda, que la mano izquierda se pueda adaptare a esta velocidad” [biológico y vivido].
- (17:49) “Claro, ¡estas ahorrando mucho! (E7) Estoy ahorrando arco, ¡sí!”
- (21:34) “Todo lo que puedas pellizcar [...], que se escuche sonoro” [referido al pizzicato].
- (22:48) “Te quedaste, te quedaste en la negra” [referido a una demora rítmica].
- (23:21) “No respire en el Re, Mi, Fa [respira], no en cualquier parte. Pensar dónde respirar [cantan]. ¡Acá respirá!”
- (24:37) “Pensar que vamos hacia el Fa# [ejemplifica].”
- (27:47) “Direccionar más la melodía para acá”
- (28:50) (E7) “Capaz que como lleva más tiempo la blanca, uno descansa más” (E8) “Puede ser, o una cuestión de peso o de cantidad de arco que estás usando”.
- (29:15) “Más livianita la negra.”
- (29:37) “Esa es más importante porque conduce al La.”
- (29:48) (E7) “Mmm, ¡me sale la suave!”
- (30:40) “Ahí tengo que ir bajando” [referido al volumen].
- (34:44) “Esta raro el tiempo” [referido a una figuración rítmica mal entendida].
- (34:53) “Está como que se queda [canta para ejemplificar].”
- (35:11) “Ahí se apura.”
- (35:42) “Más separados unos con otros, si puede ser [canta], como si hubiera un espacio entre las dos notas”.
- (37:05) “Y se apura [la alumna se anticipa].”
- (37:55) “Esperá, descansemos un segundito [respira], respiremos que nos mata la ansiedad”.
- (38:54) “¿Te vas a acortar que este es corto?” (E7) “¡Sí! Me voy a hacer los dos ojitos que me hice en la otra partitura.”
- (42:28) “Está re ansioso, corrés un montón en las negras. Ves las negras y las hacés como corriendo.”
- (42:52) “Hay mas tiempo del que vos crees [canta ejemplo].”
- (43) “Lo vamos a hacer lo más abierto posible, no lo vamos a hacer apuradas”.



## Anexo 2: Cuestionario para alumnos

1. ¿Qué es el cuerpo? ¿Cómo lo definirías?
2. ¿Cómo creés o sentís que participa el cuerpo en las clases?
3. Si recordás, mencioná alguna experiencia corporal vivida en la clase que sientas que haya ayudado a aclarar algún concepto o idea (o alguna experiencia corporal que vincules con algún concepto).
4. Mencioná alguna metáfora, si recordás alguna, que el docente haya relacionado con algún aspecto técnico o musical.
5. Antes de tocar, ¿pensás en lo que tenés que tocar o en cómo tocarlo? ¿Pensás en ambas cuestiones? ¿Cómo?
6. Para vos, entender un concepto o idea de manera intelectual, ¿significa que ya está aprendido? El cuerpo, ¿es reproductor del conocimiento ya comprendido?
7. Si tu cuerpo está tenso a la hora de tocar, ¿qué significa para vos? ¿Es algo importante? ¿Por qué? (cuerpo ausente o presente)
8. Mencioná una forma de explicar el movimiento del arco sobre la cuerda (tira y empuja).
9. Mencioná una forma de explicar el concepto de pulso.
10. ¿Creés que cantar la melodía de una canción que se está aprendiendo es útil en la clase de violín? ¿Por qué?
11. *Pregunta específica en base a lo observado y filmado previamente.*
12. Formá una frase en la que relaciones las siguientes palabras: caparazón, cuerpo, mente y tocar.
13. Vinculá las siguientes frases con algún concepto musical o violinístico:
  - “Untar mermelada en un pan”
  - “Una rueda en movimiento”
14. Describí cómo te sentís antes, durante y después de la clase de violín (sensaciones corporales).
15. ¿Te sentiste nervioso/a con mi presencia en la clase? ¿Qué sensación física tuviste?

### Anexo 3: Cuestionario para docentes

1. ¿Qué es el cuerpo? ¿Cómo lo definirías?
2. ¿Cómo creés o sentís que participa el cuerpo en las clases?
3. Si recordás, mencioná alguna experiencia corporal vivida en la clase que sientas que haya ayudado a aclarar algún concepto o idea (o alguna experiencia corporal que vincules con algún concepto).
4. A la hora de explicar algún concepto, ¿qué tipo de recursos usás? (lingüísticos, gráficos, etc.).
5. ¿Qué creés que piensan tus alumnos antes de tocar, el qué o el cómo? ¿Creés que debería prevalecer una por sobre la otra?
6. Para vos, entender un concepto o idea de manera intelectual, ¿significa que ya está aprendido? ¿El cuerpo es reproductor del conocimiento ya comprendido?
7. Si notás que un alumno está corporalmente tenso a la hora de tocar, ¿qué significa para vos? ¿Es algo importante? ¿Por qué? (cuerpo ausente o presente)
  - *En caso de responder sí: ¿Qué estrategia implementarías para que el alumno pueda notarlo y, por lo tanto, intentar modificarlo?*
8. Mencioná una forma de explicar el movimiento del arco sobre la cuerda (tira y empuja).
9. Mencioná una forma de explicar el concepto de pulso.
10. ¿Creés que cantar la melodía de una canción que se está aprendiendo es útil en la clase de violín? ¿Por qué?
11. *Pregunta específica en base a lo observado y filmado previamente.*
12. Formá una frase en la que relaciones las siguientes palabras: caparazón, cuerpo, mente y tocar.
13. Vinculá las siguientes frases con algún concepto musical o violinístico:
  - “Untar mermelada en un pan”
  - “Una rueda en movimiento”
14. ¿Qué aspectos pensás que condicionan el ambiente de la clase? El ambiente, ¿influye en la predisposición corporal tuya o de tus alumnos? Mencioná algún ejemplo que recuerdes.
15. ¿Te sentiste nervioso/a o condicionado con mi presencia en la clase? ¿Qué sensación física tuviste?

## Anexo 4: Entrevistas

### Entrevistado E1

- 1) “También el cuerpo es una manera de manifestar, como un lenguaje, es un lenguaje. Yo con las manos puedo hablar, con mi cara también, con mis pies también porque por ahí puedo zapatear, no sé. [...] Para mí es una manera de expresión, porque también puedo hacer gimnasia, puedo hacer varias cosas. [...] Anatómicamente tiene su función, pero también en forma de expresión y también como de utilizarlo. [...] Para mí es un lenguaje y también [...] es expresión. Si hacés una caricia es diferente, si agarrás a un chico de la mano...”
- 2) “Internalizando lo exterior, lo que yo voy recibiendo, las instrucciones. [...] Manifestar interiormente, sentirlo, sentir interiormente. Lo que yo recibo de las instrucciones, yo lo tengo que llevar adentro, o sea lo tengo que transmitir. Por ejemplo: cuando vos me hacías lo del payaso, yo tengo que internalizarlo para después manifestarlo. [...] El cuerpo participa en el acto de aprendizaje y también lo reproduce.”
- 3) “Por ejemplo: cuando yo tocaba una cuerda, que tenía que ser rápido, no tenía que hacer ‘Taaan, taan’, sino que tenía que hacerlo rápido. [...] Y también, por ejemplo: lo del brazo flexible y apoyarlo.” [En el primer ejemplo, se usó el canto para diferenciar una nota larga de varias cortas. En el segundo, para concientizar el peso y apoyo del brazo en el arco, y a su vez, en la cuerda, se realizó una experiencia vivencial apoyándose y des apoyándose del brazo de la docente para lograr reproducir la sensación]
- 4) “¿Te acordás cuando me decías el ejemplo del payaso? Eso es algo metafórico”
- 5) “Primero leo lo que tengo que hacer y después pienso cómo lo hago. Por ejemplo: si yo tuviera dos blancas y una negra [...] primero leo lo que tengo que hacer y después lo ejecuto.”
- 6) “Sí, bueno, si ya está aprendido, si ya lo aprendió previamente, si ya lo ejercité con el cuerpo. Pero si no tengo conocimiento no lo doy como aprendido, lo puedo dar como conocido: ‘Uh, esto ya lo ví en otro lado’. [Ante un ejemplo de explicación de algo no conocido, expresa que es ese momento eso ya estaría aprendido] Lo aprendí en el momento.”

- 7) “¡Sí! [ el entrevistado mueve el brazo] Porque el cuerpo no debería estar tenso...para que los músculos estén más relajados, para poder tener mejor movimiento. También a veces dicen que te puede producir dolor. [...] Para mí no saldría bien el sonido. Yo no podría mover con flexibilidad el arco. [Si está tenso] Mi cuerpo está presente, pero está así, está tensionado. [...] Puede ser que la persona se puso nerviosa [...] o que tuvo algún problema [...] Yo no me he sentido así [tensa]. A lo mejor lo he estado. [...] Si uno no va tranquilo, si uno no tiene confianza en el profesor, si no se siente cómodo en el ambiente...Yo voy tranquila, no tengo ese problema.”
- 8) “Yo primero le enseñaría a tomar el arco, a apoyar el arco en la cuerda donde tiene que tocar, y de ahí bueno...tira y empuja. Se lo mostraría como ejemplo [ejemplo gráfico].”
- 9) “Y el concepto de pulso, bueno...palmearlo o con los pies, o también está el metrónomo [se lo ejemplifica corporalmente].”
- 10) ¡Sí! Porque a mí, personalmente, me ayuda en el ritmo [...] Yo hay veces que busco las canciones en internet, y me da la sensación que me ayuda a saber de qué se trata. [se encuentra en su casa cantando la canción que se vió en clase] Vuelve el recuerdo. A mí lo que más me ayuda es ir repitiendo las notas [...], cantar la nota [diciendo su nombre]. [...] Yo soy muy ansiosa y el violín me ha ayudado porque vos hay veces me decís: ‘No te apures’. [...] Me ha ayudado en frenarme un poco. [...] A mí lo que me ayuda es leer la nota y saber la melodía. Hay veces que he buscado el tutorial.”
- 11) El sonido que dura tres tiempos es pasar el arco una pasada. El sonido...tres sonidos son tres sonidos, o sea: ‘Ta, ta, ta’[canta] o sería como tres negras [mueve le arco en el aire, como si tocara, para mostrar la diferencia] ¡Sí! [recuerda la diferencia auditiva] [...] Cuando uno es viejo entiende menos.”
- 12) “Llego, tengo que poner el cuerpo. Lo que yo visualizo lo llevo a la mente. Bueno, el caparazón, que sería el instrumento, y después tocar. A mí me da la sensación de que yo tengo que reconocer el instrumento. Yo primero pensaba: la mente, ¡sí!, yo con la mente visualizo, y después pondría el cuerpo, y después dije: ‘¡No!’, porque yo primero llego y uno prepara el cuerpo, también la mente, es casi simultáneo [...] es prácticamente simultáneo. Después descubro el instrumento, que sería la caparazón, y, después, tengo que ponerme en acción a tocar. [Tocar se logra con el] reconocimiento del cuerpo y la mente.”



- 13) a) “En mi caso, mi pan sería el violín y untar la mermelada sería pasar el arco. Para mí el pasaje del arco sería el untar.”
- b) “La rueda en movimiento para mí sería la canción, la melodía. [...] La rueda, fundamentalmente, sería la canción. Yo me la imagino que esta estática y que gira circularmente.”
- 14) “Yo me siento [...] bien, no me molesta para nada el tiempo, la hora [...], bien, contenta [en] el antes. Durante me siento que por ahí tendría que llegar antes y tener un poco de relajación. Durante la clase me siento muy bien. Y después, me pasa que no me gustaría que termine [...], me pasa que se me hace corto el tiempo. Voy cantando o repitiendo lo que aprendí. Me voy contenta, me voy bien, me voy mejor de lo que llegué [...], me voy interiormente más alimentada, me siento mejor interiormente, contenta. Me siento [bien] por el logro que obtuve [...] Nunca me voy renegando.”
- 15) ¿Se sienten nerviosos en contextos como los ensayos? ¿Sienten una diferencia con la clase? “Sí, yo siento la diferencia. Siento que quisiera ir al compás [...] de mis compañeros, y además siento que otros tocan rápido y eso me hace apurar [...] Siento que me vienen empujando. Será la inseguridad que yo tengo [...]. Yo no tengo duda de que me estoy equivocando. [Expresa que el V1 1 y el V1 2 tocan dos líneas diferentes y es difícil no equivocarse o confundirse escuchando al otro] Es inevitable que uno escuche, es difícil. [Lo que me hace sentir diferente es] el resto de los instrumentos [...]. A mí todo eso me confundía. Me condiciona, pero no me pone nerviosa.”

## Entrevistado E2

- 1) “Lo definiría como una parte del esqueleto, o el esqueleto de una persona, que le permite sostener, le permite caminar, correr...le permite vivir. Sin esa parte no existiríamos. Como la base de sustentación de una persona, el equilibrio.”
- 2) “Es como que participa en todo momento el cuerpo. Desde lo que son los brazos, las manos y el torso, en cuanto a que uno se incorpora el instrumento. Una forma de hacerse cargo del instrumento. Incluso también llevás como un ritmo de lo que estás tocando, como que interiormente lo que estás tocando pasa por tu cuerpo. Lo sentís en el interior a lo que estás tocando a través del cuerpo. [...] Una parte muy presente y muy sensible al momento que vos estás tocando. Sobre todo en el violín, que tenés una postura muy estratégica, muy diferente a cualquier otro instrumento. Es como que uno tiene que manejar: mano, brazos, hombro. Como que toda la parte de arriba del esqueleto como que la tiene que incorporar al instrumento, o es el deseo de incorporarla.”
- 3) “Yo lo asocio mucho a cuando yo cantaba. Para mí fue trascendental cantar. Fueron muchos años, viví y me nutrí de eso [...], fue una etapa muy larga y muy significativa. Todo lo que uno hace con el cuerpo, en el movimiento de cantar, también uno lo incorpora cuando hace un instrumento, más allá de la voz, como que todo lo que sentís interiormente. [...] Sin duda que todo lo que sea cantar te ayuda: te ayuda al ritmo, te ayuda al tono, te ayuda a la afinación.”
- 4) “Como el otro día: el ejemplo del limpia parabrisa. [...] La postura, como una pesita acá y un hilito [como si estuviera colgado] [...] Todo lo que sea gráfico es útil. Lo graficás y, de alguna manera, le queda al otro más sencillo. El violín, lo que tiene, es que tiene que compaginar movimientos difíciles, entonces todo lo que sea gráfico... En todos esos movimientos vos hiciste cosas gráficas. ¡Sí!, me parece super útil.”
- 5) “Me parece que pensás en las dos cosas. Capaz pensás más en cómo lo tenés que tocar. Como no tenés bien afianzadas las cosas, te querés comer la partitura para saber cómo lo tenés que tocar [el entrevistado quisiera pensar más en el cómo aunque algunas veces eso no se llegue a dar].”
- 6) “En las cosas que son inconscientes, sí. En algunas cosas, sí: en movimientos, en caminar, en las cosas que maneja más el cerebelo. En lo otro, no. Me parece que es aprender permanentemente. Me parece que no [en cuanto a verlo como un reproductor]. Me parece que tiene otra función.”

- 7) “Yo estoy tensa siempre y me gustaría no estarlo. Me encantaría no ser tan tensa, porque eso te genera toda una rigidez del cuerpo que te impide, muchas veces, tocar bien, por la misma rigidez. Me parece que está ligado a toda una actitud de uno, no solamente del cuerpo, está ligado a una cuestión mental en donde puedas relajar todo. Más allá de lo físico, mas allá que te sientas molesta o con dolor. Es como la sensación mental de liberación, de estar más floja.”
- 8) “Para arriba y para abajo. El arco se tiene que apoyar sobre la cuerda, como peinar la cuerda, sin forzar. Como que esté apoyado, que se sienta que se apoya, pero no que la raspe a la cuerda, que la muerda [acompaña lo mencionado con el gesto de morder]. Hacer como un movimiento ascendente o descendente y medio circular, donde hay que tener en cuenta el movimiento del codo. [...] Creo que más una explicación práctica [demostración gestual mientras se lo explica oralmente] Me parece muy difícil explicarlo sin mostrarlo.”
- 9) “A lo mejor lo podés enseñar a través de pasos, o con palmas, cantando también. Me parece que lo entendés más con un ejercicio práctico o algo así. [...] Tendría que ser más demostrativo, con un ejemplo.”
- 10) “Super útil. [...] Te ayuda en la afinación, te ayuda a aprender la tonalidad de cada nota. Vos después, interiormente, cuando tocás, te acordás que esa nota que cantaste tiene que sonar igual en el violín. Yo voy en el ascensor y voy cantando pedacitos, y me lo voy imaginando en el violín. [...] Hay gente que es muy desorejada y no puede cantar. [...] Es super útil hasta en el ritmo también, en los tiempos [...], respirar para hacer los silencios. Cuando vos lo tenés internalizado en el canto, lo internalizás en el instrumento. Me parece que cuesta menos internalizarlo en el instrumento. Es como que vos reproducís, como que lo que cantás lo pasás al instrumento, lo trasladás, y, mentalmente, estás pensando en lo que cantás.”
- 11) “Todo lo que es lectura de notas, me cuesta. Pienso en cómo tengo que poner el dedo para el *Si*. Lo relaciono con la posición del dedo. Lo asocio con los dedos juntos o separados.”
- 12) “Cuando uno toca un instrumento, es como que se unen la mente y el cuerpo en un mismo objetivo. Tanto actúan la mente como el cuerpo, o se involucran la mente y el cuerpo. Y quizás, cuando uno recién empieza a tocar, como que trata de meterse adentro de una caparazón. Como que trata de tocar para adentro en vez de poder tocar para afuera, como esconderse un poco. Cuesta que uno se

pueda mostrar así fácilmente, se pueda exteriorizar. [...] Uno tiende a tocar interiormente, más para adentro. Tocar significa unir la mente y el cuerpo en un todo para poder expresar lo que la música significa. Todo se amalgama en ese momento.”



- 13) a) “Puede ser cuando le pasamos la resina al violín”  
 b) “Puede ser a lo mejor con alguno de los movimientos que uno hace con el arco. [El movimiento de retomar el arco] Una cosa circular”
- 14) “Antes, capaz que siento una sensación [...] más como mental, eso del deber ser. [sensación] Física puede ser el de apurarse para llegar a horario. Durante, quizás estoy muy contracturada y quisiera estar más liberada para que me salgan las cosas. [Siente el cuerpo] lo puedo registrar. En el después, siento como una satisfacción, como un placer. De alguna forma uno va viendo que va progresando, uno va viendo que le van saliendo las cosas. [...] Cuando quise empezar a hacer algo, me dije: ‘voy a hacer algo de placer que me saque de mis obligaciones’. Quizás veo que esto, por más que es de placer, tiene su parte de obligación. [...] Después me produce placer, me gusta que progresé en algo, que siempre hay algo para rescatar de positivo.”
- 15) ¿Se sienten nerviosos en contextos como los ensayos? ¿Sienten una diferencia con la clase? “Nerviosa, no. En los conciertos trato de disfrutarlo. Me siento muy metida en la partitura, como que eso me atrapa para que me pueda salir bien. [...] [mirar al director] Me doy cuenta que puedo hacerlo en poca medida. [se hace una autocrítica por mirar poco al director] Todavía no puedo hacer las dos cosas juntas. Me parece que yo lo hago todo como muy consiente. Más allá de eso lo disfruto. Es el momento de liberarse y mostrar. En los ensayos no, tensa, para nada.”



### Entrevistado E3

- 1) “Todo lo que sentimos lo manifestamos a través del cuerpo, y es lo que nos da la posibilidad de movernos, de expresarnos. [Es un medio] de comunicación.”
- 2) “Participa mucho [...]. Me contracturo si estoy nerviosa intentando sacar un tema, o si es algo que ya sé, estoy relajada. [Comparte con vos] las sensaciones. En algunos casos, participa en el movimiento junto a la [interpretación].”
- 3) “Esto de marcar el pulso. Esto, después te ayuda a entender la idea de pulso.”
- 4) “En el tema del tango, las partes que hay que hacer cerca del talón, como golpear o atacar la cuerda. Como si quisiera martillar o algo así.”
- 5) “Las dos cosas. Miro la partitura, me fijo cuales son las notas y ver dónde tengo que poner el dedo, en qué cuerda, y si es una blanca. [Lo puede visualizar y relacionar] Lo que sí, yo tengo que tener la partitura para tocar. De memoria [no toco] casi nada. Yo veo a los chicos que hacen todo de memoria, viste como son. Será porque son chiquitos y absorben todo más.”
- 6) “Y, no. Para mí, tengo que tocarlo para aprender esto que me explicás en palabras. Tengo que practicar para que me quede [...], con sólo aprenderlo...sólo con la teoría no me sirve.”
- 7) “Sí [...], porque lo mejor sería estar relajado y disfrutar de lo que uno toca. [...] Aparte, me tensiono muscularmente. [Mención al dolor]. Me parece, que lo mejor, es estar relajado para poder disfrutar algo. Ya sea tocar o lo que sea que vayas a hacer. [Si estuviera tensa] me parece que no tocaría con tanta naturalidad. [...] Yo igual toco siempre tensa. [Cuenta una experiencia de un concierto]. Si un adulto se equivoca, se amarga. Un chico de última...Pero un adulto no puede con ese papelón que pasó. [...] Si tocás tenso, por más que no te duela, es importante. No te salen igual las cosas.”
- 8) “Le hago la demostración: ‘tira y empuja’ [se lo muestra en el aire de manera gráfica].”
- 9) “Lo más espontáneo es con la mano o con los pies, no lo sabría explicar con palabras. No sabría poner en palabras al concepto de pulso.”
- 10) “Sí, porque me ayuda...Porque vos ves una partitura y hasta que no sabés bien cómo suena eso, la música de eso, yo no puedo internalizar el tema. Yo sí, lo tengo que cantar, no con las notas, o sí. [...] Es una forma de conocer ese tema en particular, y saber cómo lo tengo que tocar después. [...] Yo después me acuerdo y la canto. [...] En *La Partida*, que había una parte que me costaba

encontrar cómo era la música, y lo aprendí cantándolo y después lo toqué. [...] Más útil, sí, fue más fácil de entenderlo [referido al aprendizaje de una melodía a través del canto].”

- 11) “Pensé que era más rápido el cambio de [dedos] nota. Yo creo que la falla es en el arco, que lo tengo que hacer más rápido o mover más el arco para poder llegar a la punta [...], como que lo deslizo lento. [...] No, porque lo hice así sobre el pucho.”
- 12) “Cuando toco ante el público, lo siento en mi cuerpo y en mi mente. Pero siento que tengo una caparazón que me cubre y que estoy ahí adentro, porque sinó me da mucha vergüenza y no toco. Como que estoy protegida con mi caparazón. Siento la música en mi cuerpo y en mi mente. Me hago la idea que estoy adentro de una caparazón. Es como una protección, es como algo para no darme cuenta de que hay gente mirándome. Mentalmente me hace aislarme más que nada [...] Sí, con mis compañeros sí [...] estoy permanentemente conectada. No siento lo mismo cuando tocamos en un ensayo, toco más relajada. Si tengo que tocar el solo [...] me anulo [...]. Es más fuerte que yo, no puedo manejarlo.”



- 13) a) “Relacionado con el violín, el pan son las cuerdas y la mermelada es el arco, que hace sonar las cuerdas.”
- b) “Cuando me salen bien las cosas es como una rueda en movimiento. [...] La rueda en movimiento, por más que esté fija o se deslice, es que algo anda, que funciona. Que yo pueda sacar un tema o que algo me salga, es una rueda en movimiento.”
- 14) “Antes no siento nada. Voy, llego rápido, apurada. Durante, cuando me cuesta algo me tensiono mucho, y si es una clase que me salió todo, termino feliz. Si no me sale, termino con la cabeza preocupada, pensando, y tratando de cantar la

melodía para [después] reproducirla, y de ver que me salgan esas partes con dificultades. En sí, la clase me gusta, está buena, la disfruto. No es que esa tensión me hace no volver a clase. Puteo bastante igualmente, me puteo bastante. [...] Siento que siento distinto. Por ahí estoy escuchando un tema que no tiene nada que ver con lo que estoy tocando y lo percibo distinto [cambio de percepción a partir de las clases].”

- 15) “Sí, no sé si con tu presencia, pero sí con la cámara. Con vos no, porque te tengo confianza [...], porque aparte vos sabés que yo estoy aprendiendo. No me pasa lo mismo con el público porque no los conozco, salvo los que me van a ver a mí , pero igualmente me da vergüenza. Yo en mi casa no ensayo delante de nadie [...], no me gusta que me escuche lo mal que me sale. [¿Qué sentiste?] Nervios [...]. Físicamente, también me tensioné más. Me tensiono toda esta parte, sí, no es sólo la cabeza.”

#### Entrevistado E4

- 1) “El cuerpo [...] lo relaciono con la expresión. El cuerpo es la manifestación de sentimientos”.
- 2) “Uno siente, y, a través de ese sentimiento, es como que el cuerpo se empieza a expresar. Primeramente, cuando uno comienza con el violín, uno está torpe. El cuerpo está como congelado, como que no tiene vida. Y después, a medida que a uno le van enseñándolas posturas, le dicen que se distienda, que esté flojito, uno empieza a tomar más seguridad y se empieza a aflojar, y ahí empieza a sentirlo más flojo y a poder expresar. [...] Porque [el cuerpo] no está acostumbrado a eso. Uno empieza a hacer una actividad fina, uno no está haciendo un deporte que es algo más tosco, ya hay cosas que empieza a funcionar la motricidad más fina. Hay que aflojar y hay que aprender cosas que uno no sabía. Yo soy profe de inglés [...], yo usaba el cuerpo para expresarme: las manos, caminar, la cara, la cabeza, pero no lo fino. El cuerpo lo usaba, pero no esa parte.”
- 3) “Por ejemplo, hemos dado respiración. [...] La mano derecha como acariciar un gatito [...] como para agarrar el arco. Me hacía cosas fáciles como para que yo lo entendiera. Relajar los hombros, la cabeza [...] como para aflojar.”
- 4) “La parte de la muñeca, redondito. Viste cuando vos empezás [a decir]: “MANDARINA” [Menciona el decir ruidos o sílabas para representar la resultante rítmica o el carácter de un sonido].”
- 5) “Cómo, por ejemplo: yo me fijo si hay alguna alteración y cómo lo voy a tocar [...]. Claro, el qué y el cómo. Pero es algo que no me detengo tanto [a pesar]. Tampoco he tocado a primera vista [...], ahí soy más cautelosa, pero lo otro es como que me largo [...]. A lo mejor la primera vez, después lo solfeo, me detengo más. Primero es como una expedición hacia lo desconocido, a ver si me sale, después veo que no, que necesito de todo lo otro: parar, ver, solfear, poner los acentos, ver las notas bien.”
- 6) “No, bueno, vos me das el concepto, pero yo lo tengo que investigar por mí misma y experimentar: tocándolo, viéndolo estando en contacto. Es reproductor, el cuerpo es como que ya aprendió ciertas cosas y es como que se acostumbra y responde a ese condicionamiento, pero me da la impresión que cuando uno aprende algo nuevo, el cuerpo empieza a expresar cosas diferentes, cosas que a lo mejor nunca las expresó [...]. Hay todo un aprendizaje de algo distinto, el cuerpo se expresa, parte del cuerpo, de la cabeza. Lo va aprendiendo el cerebro,

el cuerpo se va a manifestar y después el cerebro lo va a registrar [...]. El cuerpo está capacitado para hacer nuevos movimientos en las cosas, para aprender y aparte se expresa. Yo veo a mi nieta como agarra el arco, ellos lo agarran como si fuera un palo. Ahí el cuerpo se está expresando de una manera torpe [...]. Hay que educarlos para que empiecen a tomarlo de otra manera, todavía la motricidad fina le falta, pero ahí está, es como que uno educa al cuerpo para hacer ciertas actividades. Yo he tocado con adultos o veo los chiquititos [...] y sí, ellos son mucho más rápidos, captan de otra manera al principio cuando son chicos. Uno es más torpe, al chico vos le decís y te copia, no tiene problema. El adulto [...], el aprendizaje es más lento. Pero también, es si está inhibido o desinhibido. Yo no tengo problema de pasar vergüenza [...]. Cuando estábamos aprendiendo audio y teníamos que cantar, yo me reía y le decía: ‘esperá que las neuronas se me acomoden’, porque era un desastre. Uno lo que pone es la voluntad [...] para seguir adelante, pero yo sé que tengo que practicar el doble, el triple o el cuádruple que a lo mejor hace un joven. Aparte, también la agilidad mental, vos tenés que leer, tocar, afinar, entonces el joven está de otra manera. El grande ya está más como... bueno: ¡son los tiempos! Para el chico es todo más fácil, es una tierra virgen que empieza algo nuevo y lo toma. Yo le estoy enseñando inglés a mi nieta, no le enseño, yo le hablo, y ella entiende. Ella no está preguntando como un adulto, ella repite, pero entiende. Cuando vos le enseñás al chico, absorbe todo [...], es como que uno puede hacer un montón de cosas con el chico. Ahora, el adulto no, cuesta más [...], es diferente, cuestiona, se pone molesto, pone muchas trabas, el chico no. A lo mejor lo tenés que retar porque se porta mal. [¿Pensás que las trabas las pone la misma persona?] Y sí, se autolimita. Obviamente que la cabeza no está igual, no es igual que una persona con todos los problemas que puede traer, a un niño que no tiene nada, que solamente viene a aprender el violín jugando, porque viene a jugar. El adulto, bueno, puede ser un juego si sabe tomarlo como un juego. Yo lo tomo como un juego, pero eso depende del docente.

- 7) “Sí, es una traba. Es una traba porque es como que no sale. Por ejemplo: si vos tuviste un problema [...], es una traba para tocar bien, para entender, para disfrutar esa hora. Porque [...] la música es el disfrute, pasarlo bien. El adulto es distinto. El niño por ahí se peleó con la mamá, y llega y se le pasa. El adulto [...] le cuesta más soltar, [al niño] en ese momento de la clase [...] la vive, en

cambio, al adulto le cuesta esa separación. [...] Me doy cuenta que la música me puede, me encanta, pero ahora lo descubrí. Yo me doy cuenta ahora que aprender música es más difícil que aprender un idioma. La música [...], me doy cuenta que me queda grande.”

- 8) “A mí lo que me costó fue el símbolo. Viste que el empuje es como una “v” y el tire es como una mesita [...] Claro porque el empuje es como si empujás algo. Le mostraría gráficamente el movimiento y o acompañaría diciendo: ‘tirá de una piola, de una campana, [...] empujo un auto, empujo un mueble, empujo a una persona’, algo que va hacia adelante, en cambio lo otro es como que va hacia el piso.”
- 9) “El pulso le tiraría el reloj, por ejemplo, se lo haría escuchar, porque ella [la nieta] tiene que vivenciarlo. Por más que yo le haga [hace palmas y golpes en la mesa], me parece que lo más real es ver algo que funcione así. Ella no lo va a entender, ella no razona, va a decir: ‘pulso, tac, tac’. Hay cosas que ellos las toman sin saber, sin analizarlo. Me parece mejor dar algo que lo vea que es siempre. Si vos le das [el metrónomo], es algo como que vos lo apagás, en cambio el reloj ya te da el pulso siempre.”
- 10) “¡Sí! Nosotros cantamos con las notas, hemos tarareado, hemos dicho las notas. Para mí, sí, te ayuda mucho. Si la conocés, te afianza algo con más seguridad, y si algo es nuevo, es como que ya lo vas conociendo, es una ayuda. [Si la cantaste, ¿la podés recordar?] Sí, de vuelve a recrear, y después ya tocándola, más lo que vos la escuchaste [...]; el escucharla te afianzás más lo que estás tocando [...] Te ayuda y te motiva a lo que estás haciendo.”
- 11) “Por ahí el profesor enseña, te lo dice una vez, pero hasta que la cabeza no lo registre y lo tome como una rutina, se necesita volverlo a repetir. El profesor, por ahí, da de hecho que el alumno ya lo registró, pero no tiene que estar seguro en eso, porque siempre cuando uno refresca un conocimiento, [...] es muy positivo porque ahí sale lo que tenés en la cabecita. Lo tenés, el alumno lo tiene introyectado, pero por ahí en el momento de tocar no sale, no le viene, entonces el profesor toca ese punto y al alumno de lo hace volver a la cabeza. Eso ayuda a reforzar el conocimiento [...] y hacerlo importante, que el alumno lo tenga presente. El docente siempre tiene que bajar. Por ahí, está pero le falta ese movimiento para que eso vuelva a la memoria y lo tengas presente. Uno está enseñando algo que la persona no sabe [...] En cosas nuevas, el profesor tiene

que repetir y preguntar, y vuelve sobre eso. Por ahí, cuando estás con la profe [...] tenés que responder, si estamos tocando las dos no me tengo que equivocar, hay otra cosa que [...] empieza a funcionar en la cabeza. En cambio, cuando no me salía le dije ‘dejame sola’ porque yo me ubico, lo puedo hacer sola, porque es como una presión que uno siente. Uno la siente, no es que ella te esté presionando, uno siente como que tiene que estar a la altura de ella. En cambio, si vos todavía no lo tenés, le decís: ‘esperá, esperá que yo lo voy a hacer a mi tiempo como me salga’. Sí, el chico no tiene esto. Ahí está la barrera nuestra. Yo te puedo decir: ‘en mi casa me salió, pará, pará’ [...] Uno para tocar con la profe, lo tenés que tener un poco visto o más o menos. Ahí es donde el adulto se exige a sí mismo y quiere hacerlo bien.”

- 12) “La mente y el cuerpo están relacionados cuando uno toca un instrumento. El caparazón lo relaciono con el cuerpo. La caparazón es lo que está impidiendo o permitiendo que mi cuerpo se pueda expresar. Mente y cuerpo me permiten tocar, me permiten expresar. El cuerpo lo relaciono con la caparazón, con lo que está puesto arriba de nosotros, es como la caparazón de la tortuga. Esa caparazón, es la que nos limita y a la cual tenemos que salir de ahí, liberarnos de la caparazón para poder tocar, para poder expresarnos. [¿El caparazón sería una actitud corporal?] Sí, pero una actitud corporal de depresión, de opresión, es como que el cuerpo está oprimido. Y esa caparazón [...] hay que sacársela para sentirse libre, que cuerpo y mente estén libres para poder tocar. La caparazón está relacionada también con todo el bagaje que uno trae. Yo acá lo relaciono más con la persona adulta, no con el chico. El chico no tiene caparazón, el chico directamente [...] cuerpo y mente es todo junto, es como una masa, y toca. En cambio, el adulto se tiene que sacarse caparazón para poder expresarse. Si no, es como que está metido ahí adentro, ensimismado, esta como muerto, como inhibido, ausente. Sacate la caparazón, dejá que el cuerpo y la mente se expresen [...] Dejá la mochila y empezá a vivir la experiencia, la alegría, el juego.”



- 13) a) “Es como cuando le paso la resina al arco. Le paso la resina con amor, entonces: ‘chiqui, chiqui’; unto la mermelada en el pan. Es una caricia. También puede ser cuando el arco va a la cuerda, pero lo primero es como que uno está en ese lugar.”
- b) “Una rueda en movimiento es cuando uno toca una canción. Cuando uno toca una canción, la interpretación en el violín es como que giraría en la rueda. Yo estoy tocando y la rueda se va moviendo, porque hay un movimiento de ida y vuelta y de va y viene, ese es el movimiento de la rueda y ese es el movimiento que produce el violín. Es un movimiento envolvente, te envuelve el violín. Yo pienso en el violín, a mí no me produce lo mismo el piano. El piano yo lo siento que golpea, en cambio el violín curcula, el violín te abraza lo que uno toca. Me produce en el oído otra sensación [...] es una alimentación.” [El violín le genera una sensación de circularidad].
- 14) “Siempre alegre. Siempre empezamos tarde porque hay una nenita [...], yo tengo ganas de empezar mi clase, usar ese tiempo que para mí es muy importante. Claro, yo lo estoy viendo como adulta. A lo mejor a la nena, si le das más o menos, o si le das justo a la hora [le resulta igual]. Antes voy muy contenta, y estoy contenta ahí y salgo contenta. Siempre me produce alegría de vivir, alegría de poder hacerlo. [Declara problemas de vista que le generaron dificultades, pero, a su vez, esas mismas no le impidieron o opacaron sus ganas de tocar] Salgo renovada. Eso depende de la profesora. Si no hace ese intercambio amoroso con el alumno, no funciona. Vos tenés que enseñar a que el chico o el adulto, ame la música. Cuando vos logras eso, ya está [...], le va a gustar ir, le va a gustar todo.”



15) “No, nada. No porque yo te concidero una igual, somos profesionales. Yo sé que vos como sos, tu manera de ser, tampoco me ibas a juzgar, me entendés. No, ustedes son personas agradables, amplias, uno se siente muy libre. Lo que ustedes hacen es que el alumno se sienta cómodo y seguro, a pesar de que te estés equivocando. Yo no me quería equivocar porque digo: ‘uh, me esta grabando y no me quiero equivocar’. Cuando a uno lo están filmando, quiero hacerlo bien para que vos puedas hacer tu trabajo.” [Declara que antes, las observaciones eran diferentes y generaban un clima más tenso].

## Entrevistado E5

- 1) “Una parte de mi ser.”
- 2) “Participa muchísimo pero no participa como debiera. El cuerpo es parte de mi ser porque uno lleva el cuerpo y lleva una personalidad. Como yo soy muy de estresarme, cuando toco me endurezco. Viste que vos me decís: ‘aflojá, aflojá’. Entonces, no es lo que yo quisiera. Yo me di cuenta [...] que cuando hago yoga me siento mejor, toco mejor el violín, [...] es diferente cuando yo concurreo a yoga que cuando no lo hago. Se ve que me ayuda más también a acompañar. También la música te lleva al cuerpo, uno lo siente.”
- 3) “Muchas veces, cuando marcamos el tiempo de los movimientos, eso también me ayuda. Cuando vos me decís, por ejemplo, el reloj o la gota, que uno va moviendo el cuerpo o los pies. Cuando uno lo vive con el cuerpo, se da cuenta de cómo es el ritmo también: lo veo con las palmas, lo veo con los pasos [...] Me ayuda más a darme cuenta de cómo es. Yo, que no conozco música, no se leerla, entonces vivirlo con el cuerpo me facilita la comprensión.”
- 4) [Menciona la experiencia del reloj y de la gota] “Yo todo lo relaciono con la dificultad que me facilita después el movimiento. Me facilita el poder comprender. Por ejemplo, yo tengo mucha dificultad para agarrar el arco y para mover el brazo. Cuando hacemos ese ejercicio de bajar y subir, o bajábamos y después tocamos, eso también me ayudaba a hacerlo más naturalmente. Siento que se acomoda mejor que si yo lo hago intelectualmente. Porque, intelectualmente por ahí no me doy cuenta, pero haciéndolo, moviendo el cuerpo y haciendo el ejercicio, [cuando lo hago] corporal, sí. Ahí es cuando lo incorporo, cuando lo corporizo.”
- 5) “Yo lo que hago primero es tratar de interpretar, porque cuando yo aprendí violín, que no sabía nada de música, yo siempre dije que es como aprender a leer. Entonces, antes de tocar trato de leer, claro, de comprender lo que estoy leyendo. Siempre, antes, trato de tener la visión [de toda la generalidad que vas a tocar] No me pregunto cómo voy a hacerlo o no, sino saber. A lo mejor, es mi personalidad así, tengo que saber dónde estoy [...] ubicarme en lo que voy a hacer. Incluso veo las notas, si son redondas os son corcheas, y así me voy dando cuenta de cómo es, qué parte del arco me va a llevar, cuánto dura.” [Igualmente, afirma que si ve un Do# y sabe o piensa cómo poner el dedo].
- 6) “No, intelectual, no, porque hasta que no lo corporizo no lo puedo ejecutar.”

- 7) “Sí, no me gusta que esté tenso. Generalmente, por eso, siempre trato de comprender y de mirar, porque, a lo mejor es mi personalidad. A mí, lo desconocido me estresa, entonces trato de conocerlo más para poder hacerlo tranquila. Porque es mejor relajado, una muscularmente y otra porque lo disfruto más. A mí, la tensión no me gusta de por sí, me gusta más relajado. Aparte, como yo hago violín porque es algo placentero para mí, entonces estar tensionado deja de ser placentero. Se perdería el encanto. [...] No, no me afecta. No, porque siempre cuando hablo y experimento lo que estoy viviendo con el violín, realmente me parece un sistema tan bárbaro como enseñan, que no es una cosa estructurada que uno dice: ‘bueno, a lo mejor si fuera chico...’ A lo mejor, es mi manera de ver las cosas. Es adulto para algunas cosas, pero para otras no. Nunca dejamos de ser niños, las cosas nuevas son nuevas como niño [...] Los viejitos se parecen más a los niños, o sea, uno nunca deja de ser niño y de desconocer lo que es desconocido. Puede tener la impostura social de comportarse de otra manera. Jugar es muy difícil, una de las cosas más difíciles es jugar.”
- 8) “Tirar está bárbaro porque uno, siempre que tira, tira para abajo [...] A mí siempre me fue más fácil tirar que empujar. Empujar es lo que no era tirar, lo contrario.” [Lo vincularía con el significado de los términos]
- 9) “Para mí, cada partitura tiene un pulso diferente que yo lo llamo ritmo, eso es lo que me ubica a mí. Yo le explicaría que cada partitura tiene su pulso y que depende de la composición de esa misma música, de esa partitura.”
- 10) “Sí, es otro elemento más. Porque, tanto las palmas o los pies, o cantar, es algo más que yo hago con el cuerpo, que me lleva a acompañar a esa música y aprenderla. Recuerdo el sonido, si no, recuerdo a lo mejor el ritmo o el pulso. El recordar la canción también me hace [generar una memoria musical].”
- 11) “Yo de música no entendía nada [...] Yo, para cantar era un desastre, desentonada. Yo me siento que, a lo mejor era algo que no comprendía, que hoy tengo una mayor comprensión de todo lo que hacía al principio, que era más mecánico, ¿te acordás cómo me costaba agarrar el arco? Ahora, yo lo siento más natural, más parte de mí, y eso que no practico demasiado... [Plantea diferencia en la sensación táctil] Incluso cómo escucho la música y todo, todo es diferente. Claro, viste que por eso dije ‘el cuerpo’, no puedo separar al cuerpo de las otras partes, es todo una unidad. [Referido al tema de la percepción] El placer que me

daba mi profesión y trabajar, la pasión que sentía en la profesión también la siento ahora con el violín. No sé si es algo físico, es emocional.” [Al trabajo lo percibe más técnico y al violín más placentero, aunque reconoce que su trabajo le daba placer].

- 12) “Lo primero que me vino a la mente es ‘caparazón’, una tortuga. Y después, pensé la caparazón de una tortuga, lo comparé con el violín, no sé por qué, con la caja del violín. Pero también pensé, que es totalmente diferente, tocar con el cuerpo la caparazón de la tortuga y tocar el violín. Pensé con la mente [...] No porque es algo frío, algo inerte. En cambio, el violín es algo con vida, algo que te da muchas más emociones ¡Pobre tortuga! La tortuga sale, cuando sale es simpática. El violín es madera, que es mucho más cálido. Además, la tortuga no sé si siente cuando le tocan la caparazón, [...] no tiene vida el caparazón.”

**Pensé con la Mente que no es lo mismo  
Tocar con el Cuerpo la  
Caparazón de una tortuga que  
Tocar el violín.**

- 13) a) “Con el violín, [vincula] pasar el arco” [Relación táctil]  
b) “La rueda en movimiento es más la música, porque siempre la mencionamos en las clases y todo, como algo que, como el reloj.” [Se lo vincula también con el pulso. Relación de continuidad].
- 14) “Cuando salgo me siento bárbara porque me gusta. Antes y durante, no, pero, cuando termino, siento que hice una actividad que me da placer.”
- 15) [¿Sentís nervios en los ensayos o en los conciertos?] “A mí, no, porque yo digo que es diferente mi posición ante esta actividad. Porque, para mí, yo lo elegí como algo placentero, entonces no me presiono. Yo, no [no siente nervios en los conciertos], porque es algo que, bueno, si me sale, me sale y lo toco, y si no me sale, no lo toco. Y, es algo que yo estoy queriendo hacer para placer y no es algo que me estoy imponiendo y presionando. [Plantea que, si ha pensado en dedicarse más tiempo a la actividad, es para disfrutarla más] Yo voy a hacer lo que pueda hacer. También, es otra etapa de mi vida. Yo siento que ya todo lo

que tenía que hacer, que cumplir, lo hice, y lo que no hice, no lo voy a hacer. No es que no me importa [...] Se trabaja diferente, al menos como lo asumíamos nosotros, nuestra generación del ‘deber ser’ y las obligaciones del trabajo [...] La presión impresionante. Yo pienso, que es más la autoexigencia mía, que la que yo siento me está presionando. Yo digo: ‘yo soy mi peor enemigo’. [Al violín] ya lo tomé desde otro punto.”

## Entrevistado E6

- 1) “Es la materia que nos ayuda a hacer todo lo que queremos hacer. No está claro si hay una separación entre el cuerpo y la mente, porque puede ser todo una cosa en realidad. Y, lo que nos dirige, es parte del cuerpo o del cerebro, porque, de última, es cerebro es también...No estaba pensando en el cuerpo como sólo lo más móvil, sino todo. Posiblemente sea todo una cosa. Otra posibilidad, es que sí haya una separación entre la mente y el cuerpo, el alma o el espíritu. Pero, el cuerpo es una herramienta, también se usa...el templo. Porque, hay que respetarlo porque es lo que nos permite vivir, es lo que nos ayuda a seguir viviendo. A mí me parece que es todo una sola cosa, es una ilusión nuestra esas separaciones. Para mí es más simple, es todo materia que, de alguna forma muy especial, pero no mucho más que eso. En comparación, lo nuestro no es mucho más que lo de los animales, y, posiblemente, de las plantas.” [Relato sobre nuestra percepción en el universo y el hombre comparado con los animales].
- 2) “Yo me doy cuenta que me sirve verla a Inés, cómo ella se mueve. Aunque yo no trato, es imposible imitar sus movimientos, pero su forma de hacerlo me sirve. Con la observación capto la tensión o la no tensión, o la relajación. Esos movimientos me sirven. Yo no sé si el resultado final es tan bueno en mí, porque no soy muy bueno tocando, finalmente, no logré tantas cosas, pero algo logré. Me sirve ver esa forma de mover los músculos. Lo más difícil es el arco, esto de moverlo, que se mueve esto y no lo otro. Al cuerpo lo veo como imitando al principio.” [Señala saber tocar la guitarra y usar sus conocimientos previos comparándolos con los del violín].
- 3) [No recuerda un ejercicio. Menciona la búsqueda del sonido continuo y la relajación de los hombros].
- 4) [No recuerda].
- 5) “En la clase, un poco el cómo, digamos. Las primeras cosas que tengo en cuenta, es cómo poner la mano izquierda [...] y cómo lo tomo al arco, para empezar. A veces cuando yo quiero sacar algo, o agarro la guitarra, primero y después lo toco en el violín, [...] ahí trato de sacar la melodía. Tengo que afinar porque suena feo, me resulta más fácil afinar si escucho a alguien que toca la guitarra.”
- 6) “No, está bien que hay que experimentarlo, y, que hay veces es necesario tener imágenes de lo que uno va a hacer, para poder entenderlo o sentirlo. A veces, en meditación se utilizan imágenes [...] Y, esas cosas: imágenes, sirven para sentir

cosas, que, en realidad, eso no es real o sí. Yo creo que imaginarse cosas, sirve. [En el caso de tocar el violín], tratar de sentir lo que siente Inés o sus músculos cuando tocan, sentir parecido.”

- 7) “Es mejor que no esté tenso, entiendo, que esté más flexible. Entiendo que tocar un instrumento [...] tiene que ser algo fluido. No es un deporte, que tenés que adaptarte a los cambios, sino que vos mismo estás cambiando y querés hacer algo [...] Me suena que lo fluido es algo que tiene que estar. [¿Sentís que hay alguna diferencia en las percepciones que pueda tener un niño o un adulto en una clase?] No, nunca se me ocurrió. Ahora me divierto haciendo eso. Esos mandatos me salen en otras cosas, no en eso. [Referido a mandatos, tales como: “por ser adulto tendría que...”] En realidad, descender de edad o lo que fuera, es lo que tiene de divertido, es tolerar eso [desafinaciones], es ser un poco más chico, hay que jugar.”
- 8) “Yo diría que, suponiendo que esta es la cuerda, que frota, se apoya, con movimientos hacia delante y hacia atrás, perpendicular a la cuerda. Frota, produce el sonido [...] Es bueno poder hacerlo fluido. La presión que uno hace, la mide en función del sonido. No se me ocurre otra forma de saber qué presión hay que hacer, si no escuchando para hacerlo igual que toque el violín bien.” [Explicación descriptiva mostrándolo al mismo tiempo].
- 9) “Es como un latido, digamos, del corazón o [lo compararía] con el caminar, con los pasos, con el ruido que uno hace al caminar. La rapidez o la lentitud, tiene mucho que ver con el latido, [...] es una referencia.”
- 10) “Sí, yo creo que sí. Cuando estudiaba improvisación [...], te recomiendan mucho cantar. No lo hago mucho en realidad, yo solo, por ejemplo. Pero, sí, es bueno. La propia afinación, independiente del instrumento, es muy útil, es algo, no se si básico para un músico. Yo me acuerdo que hice mucho solfeo entonado y me quedó [...] Me dicen: ‘dejá de cantar esa canción’ [...] Yo canto o silbo.”
- 11) “Trataba de sentir esa división o en qué parte del arco estaba tocando. Sí, yo creo que trataba de entenderlo y de sentirlo [...] Si me dijera de hacerlo con un palito, estaría más seguro. Voy escuchando el ritmo y leo una figura. El violín, el sincronizar [...], eso me hace costar. Al principio [al mirar las figuras], yo las sabía, o una vez la tenía que hacer y ya la sacaba [...] Con el violín, al principio sobre todo, me resultaba difícil hacer cosas simples en figuras, por ejemplo. Entrar, también, me resulta todavía difícil. Aisladamente, las figuras no me

resultan difíciles [...] Cuando estoy con el violín me pierdo un poco. Creo que me saldría bien haciéndolo sin el violín y después...Puede ser que podría haber ayudado [...] Me sirve más lo que veo que toca ella [la profe], que esa imagen o de lo que dijo ella. Después, cuando lo hacía ahí, lo veía más completo. No sé, si en ese caso, esa imagen sola, así, me sirve.”

- 12) “Este ‘tocar’ puede ser tocar música o tocar [sentido del tacto] Salir del caparazón, que no es fácil. El caparazón es lo que te hace cerrar el contacto con los demás. No en todos está, pero si está conviene salir de la caparazón. Salir del caparazón, abrir la mente, usar el cuerpo y tocar, y divertirse.”

**Salir del Caparazón,  
abrir la Mante,  
usar el Cuerpo y  
Tocar y divertirse.**

- 13) a) “Para mí, es el desayuno, y a la mañana no escucho mucha música.” [No lo relaciona táctil o visualmente con nada musical].
- b) “Me acuerdo cuando era chico, ¿viste la máquina de coser?, que tiene un ritmo en realidad. Viste que es como una rueda [...], y eso me suena una rueda girando. Porque tiene un ritmo, es una rueda, pero que está fuera del eje, tiene como un palo que la hace girar de una forma. Algo que está estático, pero gira.”
- 14) “Este último mes, estuve tres semanas y casi 10/12 horas trabajando [...] Tuve que faltar a algunas clases, pero a otras pude ir. Eso me encantó, pero como contraste de algo que estaba...Para colmo, no estaba haciendo lo que me gustaba. El haber ido al concierto, y la clase previa, me gustó mucho. Sentí mucho placer, por el contraste, porque es algo que me gusta. Siempre me gustaba, es algo que me divertía.”
- 15) “No, la verdad que no. Ya nos conocíamos. Eso de cómo toco [...], o juzgarme, eso no.” [Plantea la problemática de las aulas vidriadas que posee la institución].



## Entrevistado E7

- 1) “Lamentablemente, se me viene sólo la cabeza, no debería ser así. Tiene que ver con la formación que hemos tenido en la escuela. Antes: ¿qué es lo que se le daba énfasis? No moverse, estar en el pupitre uno detrás del otro, se priorizaba la cabeza [...] Tenía más lugar la cabeza, [...] el cuerpo no tenía lugar. Hoy en día, hablar sobre el cuerpo, la educación sexual, por ejemplo, antes ni hablar y ahora hay una ley. Se habla desde la sala de 4 [...] Había una resistencia. Vos tenés que nombrar todo con los nombres adecuados, las partes del cuerpo. Había miedo de qué se iba a hablar en la sala de 4 con los chicos. El cuerpo, cuando vos me decís qué pienso con la palabra cuerpo, pienso en la cabeza. Pero para mí que tiene que ver con esta formación que hemos tenido, una formación demasiado cerrada. Por suerte ahora la pedagogía está cambiando, es otra. Debería ser [...] el cuerpo en movimiento, el cuerpo todo el tiempo en movimiento. Eso es importante, que los chicos puedan expresarse. Nosotras estábamos todo el tiempo sentadas, quietas, [...] inclusive en nivel inicial.” [Plantea problemáticas de la expresión y los espacios o momentos sociales en dónde no está permitido, por ejemplo: los chicos bailando el himno nacional].
- 2) “Es más estático. A lo mejor en el adulto, no sé en los niños. El adulto ya viene estructurado, y su historia hace, también, que esté estructurado. El niño no, el niño no está tensionado. El niño disfruta más, el adulto [...] está condicionado a su historia, está más estructurado. Las clases de violín en adultos, [...] me parece que hay que aprender a relajar mucho, antes de tocar. El niño, me parece que ya está relajado, no está estructurado. El adulto está más condicionado [...] a la mirada del adulto o a la mirada del afuera [...] Uno tiene que relajarse más y disfrutar más [...] ‘Vos en tu casa caminá, caminá haciendo las escalas. Eso te va a ayudar’ [Consejo de un docente] El adulto, cuando nos juntamos en grupos reducidos a tocar, se mira al otro si tocó mal [...] La mirada del otro parece que pesa. A mí me pesó, de adulta, cuando empecé en la otra orquesta. Estaba muy contracturada y sí me pesaba la mirada de afuera.”
- 3) “Sí, el hecho de buscar el tiempo rítmico con el cuerpo, [...] ir tocando [...] y sentir el ritmo [Se mencionan experiencias de traslado del peso de un pie a otro para sentir el pulso] Sentir la nota, imaginar la nota, cantarla y, automáticamente después, vas a poder poner el dedo en la nota que va. Cuando cantaba afinado, lo hacía, lo podía hacer.”

- 4) [No recuerda alguna, específicamente, pero sí recuerda que le hayan mencionado metáforas] “Yo, en general, en las clases tomo los apuntes y después los medito. Tengo un cuadernito que voy poniendo. En el tango, [...] me encantó [...], como que viene de arriba y tenés que ponerlo.”
- 5) “Como que me preocupa no errarle a la afinación. Yo aprendí ahora, a que, si estoy relajada, la pifeo menos. Yo, con Galucci era un placer la clase de violín. Era como que te transportaba. No tocaba música, tocaba ejercicios, [...] pero era como que yo me encerraba, así lo visualizaba, como si fuera una burbuja [...] No me importaba qué pasaba alrededor [...], pero yo hacía eso y, para mí, era mágico [...], era sumamente placentero. En la otra orquesta, la profe era muy exigente y te ponía en posición, te contracturaba. Y yo me preguntaba: ‘¿por qué sigo yendo?’ Lo que sí disfrutaba, era la música que tocaba [...] Yo, acá disfruto las clases. Lo que pienso primero, es visualizar qué es lo que tengo que tocar, en qué clave está. A mí, el tema de ellos dedos, la digitación [...], eso lo hago automáticamente. Creo que pienso más [en el qué]. A mi me da terror la desafinación. Ahora estoy aprendiendo a relajarme más, pero porque me tengo un poco más de confianza.”
- 6) “El cuerpo es un recurso [...], pero no significa que ya está aprendido. Por ejemplo, en el violín uno entiende el concepto [...] A lo mejor, porque en el niño es distinto que el adulto, me parece. Me parece que, en mi caso, yo tengo que practicar varias veces [...] y, por ahí digo: ‘yo ya sabía esto’. [Da un ejemplo de la armadura de clave] Me parece, que tiene que ver más con...La concentración está buena, pero, me parece que tiene que ver más con la práctica. A mi me pasa esto, necesito la práctica.”
- 7) “Sí, porque si esta tenso un poco, el arco me tiembla, toco mal. Me ha pasado y me puedo relajar después. El arco suena mal, porque el sonido [...], dominar el arco es fundamental. Yo todavía no lo domino, hay momento en que todavía me sigue temblando [Expresa que suele calcular mal la velocidad en la que debería usar el arco y gasta mucho al principio] Por eso es importante estar relajada, es importante la cabeza.”
- 8) “Tanto el ‘tira’, como el ‘empuja’ [...], como el ascender o descender, como está alto o bajo. Si le tuviera que decir cómo subir y bajaren el arco, yo se lo haría visualizar [...] como un vuelo del ave. El subir, subir el arco, cuando despliega las alas, las plumas, y sube. Y el bajar, también, como que va aterrizando el ave

y va bajando. Para que no tengan el mismo error que yo [...], lo haría de esa manera, con un ave.”

- 9) “Yo se lo haría visualizar con el pulso que produce el latido del corazón. Así yo hago, con los nenes del jardín.”
- 10) “Sí, es importante [...], porque después lo podemos llevar al violín, pero a mí se me complica porque no soy afinada cantando. A mí, lo que me pasa es que [...], lo que me queda más, es lo que sonó en el violín.”
- 11) “Me las dije, porque era arco. Porque si tenía mal memorizadas las notas, iba a tener más puesta la visión en el arco, o me iba a ocupar más en el arco, que de la visualización de la partitura, la nota. El arco era complejo [...], nunca lo hacía bien porque estaba más dispuesta a ver de no pifearle las notas. Si memorizaba más las notas, iba a estar más pendiente del arco. Si no, el arco [...], no estaba tan consciente de la división exacta. [...] Me comía todos los puntos de las blancas con punto. Yo soy acelerada, es eso. No, sí, las escuchaba [a las notas en su cabeza]. No me daba cuenta que me comía los puntos, ese tiempo [...] Soy impulsiva. [...] Yo hacía caso a los arcos de los demás, pero yo me quería mandar, [...] es la ansiedad. Por eso, tengo que hacer el ejercicio de relajación, antes. Sé que me ayuda más si estoy relajada. Ejercicios de respiración; me ayuda a mí a no estar tan contracturada.”
- 12) “Tocar sana el cuerpo y libera el caparazón. Más uno, de adulto, [...] que no le pasa a un niño. El adulto tiene un caparazón. Tiene que ver con [...] los condicionamientos. Me parece que lo lúdico es saludable. A lo mejor, porque yo lo veo de otro lugar por ser docente de nivel inicial.”



- 13) a) “Pasa que lo relaciono con el desayuno. Lo podría relacionar con la paciencia, sí, con la tranquilidad. Quizás, lo relacioné más con escuchar una música tranquila.”
- b) “Con las semicorcheas. En el tiempo, yo veo semicorcheas y me acelera.” [Lo relaciona con la aceleración del tiempo y la ansiedad que genera].
- 14) “Siempre que voy a tocar el violín, me siento, a lo mejor no siempre, en mi casa no me pasa; un poco contracturada. No contracturada, tensionada. Es leve, yo creo que es algo que me quedó d antes. En el durante, para mi es placentero. No sé si sería la clase, tocar es el tema. La clase me parece sumamente rica [...] Como yo soy docente, lo percibo de otra manera. Y, yo me voy, te podría decir que feliz, pero es una mezcla de la clase y de tocar. Tiene que ver con una sensación de sentirse liviano.”
- 15) “No, capaz que, si no te conociera, sí. Capaz que, si fuera alguien que viene de afuera [...] Pero siendo parte de la institución, no. Y después me olvidé que estabas.” [Manifiesta que está acostumbrada a ser observada por la metodología de clase, que tenía antes, apenas inició en el violín].

## Entrevistado E8

- 1) “Lo primero que se me viene a la mente es así, cuerpo humano de la enciclopedia de la escuela. Pero, para no recaer en eso, porque no sé una definición así de enciclopedia de escuela, para mí, el cuerpo es un envase. Para mí el cuerpo es eso. Cuerpo como todos, pero a la vez es el envase, es lo que uno ve, lo visible, el espejo de lo que en realidad es una persona, que está adentro del cuerpo. Lo veo como eso, como un envase, como un medio para [...] Pero sin ese cuerpo, uno no puede hacer nada, sin sus brazos, sin sus piernas, sin la boca, no sé, los movimientos. Es como el medio a conseguir lo que uno quiera, ya sea desplazarse o comer, cualquier cosa.”
- 2) “Es elemental porque es el que sostiene...Es raro porque nunca me lo puse a pensar. Para mí interviene como un 50%, porque después, en cualquier actividad musical, está lo emocional también. El cuerpo no sería todo, también está la mente, también está el corazón, la pasión, un montón de cosas, Pero sí, el cuerpo tiene una parte fundamental que es esto: primero el de sostener el instrumento, el arco, la motricidad fina de sincronizar las dos cosas [...], de pensar en la relajación, los músculos, el peso natural, de la postura [...], la puesta en práctica, pensando en general. Después, obviamente, uno está tocando [...], uno también se mueve naturalmente, como que la música te impulsa a moverte, y también está el movimiento [...] involuntario.”
- 3) “Hace poco, hice mucho hincapié del peso del brazo derecho, del arco. Como no podía sentir relajado el brazo, hicimos como un ejercicio de, yo les ponía el ejemplo de sentirse como muñecos de trapo, entonces, tenían que dejar sus brazos hacia el costado del cuerpo. Trabajamos sin el violín, y yo les hacía levantar mi brazo para que podían hacer lo que querían, y yo lo tenía totalmente muerto, digamos. Y les costó muchísimo, al principio, entender eso. Es como que yo los levantaba y ellas lo levantaban conmigo. Eso lo trabajé durante dos clases, hasta que, en un momento de la clase, lo encontramos y traté que se quedaran con esa imagen. Y una vez, no me acuerdo si fue este año, creo que los hice rolar por el suelo, [...] las notaba tensas. Después, lo que trato de hacer, más que nada cuando ponemos arcos de la orquesta y eso, es hacerles entender que es una coreografía, de pensarlo como danza. Sin el violín y con el arco, o con la mímica sin el arco, leer ese movimiento en el ritmo que tenemos escrito, o cantar con ‘la, la, la, la’ y hacer el movimiento como si fuera una coreografía

[...] Tener que mirarnos y que todos vayamos para el mismo lado. Disociar y el tema de la coordinación y la dirección, es como en la danza. Aplicar eso, que es algo genérico y natural, es como que dancemos todos juntos en una orquesta, que los arco son un poco eso. Una sola vez, me pasó de [...] tener un alumno [...] que estaba totalmente duro y como que mi decisión fue: ‘no es que no vamos a tocar’, pero tuve que trabajar que trabajar bastantes cosas del cuerpo, antes, y hacer ciertos movimientos y tocar, aunque sea 5 minutos. Me pasó una sola vez eso [...] Igual, hacer algo dentro de las posibilidades, hizo que generara más molestia ni dolor, y trabajamos toda la parte del cuello. Creo que fueron pocas las situaciones donde sólo trabaje cosas del cuerpo, digamos.”

- 4) “Creo que soy bastante gráfica en algunos ejemplos. Más que nada eso, lingüístico o de compararlos con cosas cotidianas [...] Si estamos hablando de un movimiento, compararlo con una pelota, llevarlo a lo más gráfico y visual posible. Hablando del miedo, siempre pongo el ejemplo de cuando te encontrás con la cucaracha en la cocina: prendiste la luz y la cucaracha y vos quedan así [paralizados]. Cuando hablamos del miedo escénico, siempre pongo ese ejemplo. Trato de ser gráfica en ese sentido, sería lingüístico, comparando las situaciones a algo cotidiano, por ahí más real o tangible, comparando. Además, porque entiendo que lo que te pasa cuando tocás el violín, son las mismas cosas que te pasan en otras disciplinas o en otras áreas también. Si vos vas a tocar por primera vez un instrumento delante de otro, va a ser lo mismo que si te ponen un micrófono y tenés que leer delante de otro. Es siempre la exposición, no es el problema, creo, del violín en sí, sino que [...] puede ser la misma dificultad que te cueste en un deporte o en una danza. Entonces, a mí me es más fácil siempre, como traer algo conocido, siempre en comparación y bajarlo un poco. Porque también, hay mucho mito sobre que el violín es tan difícil y tan imposible, entonces es un poco bajar, que no, que no todos lo podemos hacer [...], desmitificar esa parte que no, que el violín...[...] Sí, muchísima diferencia. Cuando digo que nunca es tarde, es en arrancar a estudiar algo que a uno siempre, es esa cuestión de no seguir postergando algo que siempre quiso una persona hacer. Se puede arrancar, después las aspiraciones serán otras, porque sí entiendo que una persona mayor tiene una limitación técnica [...], motriz [...], que el niño, hay niños y niños, ¿no!?, pero, generalmente, el niño es más dúctil en todo lo que sea corporal. Como que el adulto ya tiene una mano, como que te

condiciona, te condiciona en el movimiento, te condiciona en la postura. Porque yo, si su espalda está curva [...], es adaptar eso a lo que se pueda del instrumento. El chico es, en ese sentido, como que la construcción la hace mucho más rápido [...] Generalmente, veo en comparación, de que con ellos se logra una manera más rápida y práctica, muchas cosas que con los adultos podés estar años. Y, no resignarte, pero también entender que es así, tiene su limitación el adulto en lo que es lo motriz, yo veo que me cuesta muchísimo. Es como que el adulto, va más ciego, en algún punto, a hacer lo que uno le pida que haga. Creo que el chico se toma como un respiro y piensa antes cómo hacerlo, o tiene la facilidad de copiar. También tengo chicos que les cuesta muchísimo, como si fueran adultos. Sí sé, que la postura del adulto tiene un límite, también la motricidad, en velocidad y en un montón de cosas, me doy cuenta que conozco su límite, que ya lo hemos probado. No, nunca doy nada por sabido, y a veces, lo que parece obvio no sale obvio, y me doy cuenta que, justamente, no porque sean adultos, las cosas van a salir más rápidas. Es ese sentido, me doy cuenta que, sea la edad que sea, siempre hay que buscar la manera de cómo hacerles llegar. Y sí, no soy la misma a la hora de darle un mismo contenido a un niño que a un adulto, y, además, lo adapto a la persona. No es que, porque sea adulto, tengo una sola receta, la forma que les hago llegar se adapta a la persona. Tengo personas que son muy sensibles y que tengo que cuidar todas las palabras que voy a decir. Tengo otros que son un jolgorio y una risa, y que les podés hacer un chiste, y hasta ofensivo, y la toman a la mejor. Uno no es el mismo con ningún alumno, creo, se va adaptando a las personas, por tener tacto y a lo mejor ir conociéndola, sabés cómo lo van a tomar o cómo sería mejor hacerles llegar tal cosa. En el caso de mis alumnos, son meramente dependientes, sí, Se animan y prueban, y después vienen bajoneados, que no les salió como esperaban. Nunca me pasó que me vinieras y me dijeran: ‘no, no, esto sí, ya lo entendí’, por eso que vos me decís de creerse adultos y capaces de resolver todo [...] Nunca me pasó que se pararan ante mí de esa manera. Yo siempre lo autorizo a que [...] se pruebe, pero la respuesta de ellos es, siempre, estar bajoneados. Sí, siempre está latente eso [que ‘te tenga que salir’ y estás en un primer año] Siempre les hablo del proceso, de que es un granito de arena cada día, de que hay que bancárselo porque es duro, porque [...] cuando uno ve violinistas tocar, parece tan sencillo. Y yo les explico siempre que a mí me pasa, a mí, todos los días me resultan

miles de cosas imposibles. Siempre me estoy bajando, yo misma, frente a ellos. Porque el saber de un instrumento me parece que no se termina, no hay límite, y que siempre uno va a querer dominar algo que todavía no está del todo o que le cuesta. Y, en eso, somos todos iguales. Ese proceso es el que ellos están, nosotros ya lo pasamos y estamos en otro. A los chicos, ni se los menciono [lo del proceso], porque ellos, viste que no escuchan esas palabras, escuchan otras. Me pasa que los niños, creo que lo consiguen más rápido porque son ansiosos, y el adulto, en general, es más pasivo es ese sentido, y tiene una vida y no le ocupa demasiado tiempo al instrumento como para conseguir el objetivo que se pone. Lo quiere ya pero no lo intenta en su casa demasiadas veces. Y tengo niños que sí, que insaciablemente o, porque las madres me mandan un video, me doy cuenta que lo están intentando y les termina saliendo. El chico es como más, se enseña un poco más en lo que quiere, A lo mejor, tenga que ver con esto que vos decís, que porque se creen adultos se respetan eso, de estar en una actitud más de esperar sin tanto esfuerzo.”

- 5) “Qué tocar, siempre están pensando. Me doy cuenta de eso, porque antes de arrancar ya me dicen: ‘esto no me sale? [...] Muchas veces se atajan de ese modo y no me lo quieren mostrar, sobre todo cuando vemos algo de técnica [...] Y supongo que piensan en eso, en qué tocar, y nunca arrancan en la parte del arco que pensábamos hacerlo [...] No piensan cómo tocarlo, piensa en que hay que tocar algo lento o veloz, o lo que sea, y no analizan primero el cómo. Entonces, tenemos que parar al segundo y analizarlo, siempre, es un constante. No sé si hay una sola manera. Yo siempre trato de decirles, que antes de tocar lo que sea [...], respiren y piensen en lo que tiene que sonar, y cómo tendría que hacer para que eso suene de la manera que lo estoy pensando. Porque viene la frustración enseguida [...], porque no lo analizaron de qué manera hacerlo. Entonces, es como tratarles de hacer entender de que tiene que estar acompañado el cómo [...] El cómo es tan importante como el qué [...] Eso pasa en los dos tipos: en adultos y en niños, también, que piensan que lo están haciendo y el resultado es otro.”
- 6) “No. En realidad, no sé qué contestar a eso porque estoy un poco en duda. Uno piensa que lo sabe, muchas veces, ya no hablando de dar clases, me pasa a mí, como violinista, que muchas veces pienso que lo sé y me doy cuenta que no. Entonces, si a uno le pasa, creo que también al alumno le pasa. Para mí, estaría



comprendido cuando se escucha [...], si eso se puede ver reflejado en la práctica, si no, ¿cómo me puedo dar cuenta que sabe lo que es una redonda si no lo puede tocar? También me pasa, cuando hablamos de la afinación, que no la piensan antes entonces no hay forma de que puedan darse cuenta, a veces, si esa nota está alta o baja y, cuando por ahí les propongo de estudiar una escala, haciendo una pausa e intentando retener la nota que estoy tocando, imaginar lo que viene y después apoyar el dedo, es terrible, para ellos, esa espera de un segundo para pensar. Es como que todo tiene que ser automático y el dedo que caiga donde caiga [...], es como que les cuesta entender para qué y cómo [...] Yo creo que eso es también parte del proceso, de que hay que bajar un poco la ansiedad del resultado final y esperar un poco la búsqueda. Y la búsqueda, es también un poco personal. Cuando uno es inquietante en algo y busca, busca, lo encuentra, lo termina encontrando, y, a lo mejor, no por lo que uno le pudo acercar, sino por lo que esa persona también buscó por fuera. Yo no veo eso en ninguno de mis alumnos.”

- 7) “Generalmente, los veo tensos, y como los conozco, puedo intuir por qué. No es lo mismo, una persona que no conocés y está tenso, que si es tu alumno. Generalmente, los noto más tensos al principio y, lo loco, es que pienso que están tensos por mí, que a mí también me pasa cuando voy a tomar clases con alguien [...] Como que hay una cuestión de ser observado y, también, de estar tocando y estar pensando en lo que el otro está pensando de vos. Entonces, pienso que, en parte, esa tensión de debe a mí. También pienso, que parte de esa tensión es porque ya, de antemano, saben que no les está gustando cómo les sale, y como que hay una negación a querer mostrarlo porque ya saben que no les está saliendo como esperan. Para mí, sí es importante, para mí es como lo principal. Para mí, si no está relajado no puede mostrar lo verdadero de cómo lo hizo, o, si no le sale, pero que le salga genuino [...] Siento que la tensión le agrega algo extra que no es real, entonces, para mí, es indispensable lograr que ellos se sientan cómodos, porque empieza a fluir todo de una manera distinta. Pienso que la tensión siempre le agrega este extra que te digo que es ficción, en el sentido de que el brazo está duro, que el arco no puede correr [...] Aunque, a lo mejor, no depende todo de mí y se necesita como un tiempo en la clase para que eso suceda. Pienso que sí, que no hay nada como cuando ellos están tocando relajados. Por eso, para mí es lo mas importante [Relato de experiencias

relacionadas al miedo a la exposición en los conciertos] En todos hay un factor común, y que es que no respiran, no respiran profundo y normal, entonces eso hace que se aceleren cada vez más [...], la tensión va aumentando [...] Tocaban como los caballos, se aíslan. Y siempre les digo, que un silencio tiene que ser como tomar aire. Para mí, lo primero es la respiración [...], yo siempre les digo: ‘bajemos’, Y cuando digo bajemos, quiere decir que pesa, que todo pesa, que caiga. Cuando vamos a tocar, los veo que están robot, y cuando digo: ‘bajemos’, todos empiezan a buscar, como pueden, una cierta relajación [...] Porque no están relajados del todo. En el violín, lamentablemente, es muy difícil sentirse relajado [...], no hay naturaleza de estar relajado. Mostrar adelante del otro, los saca totalmente de la naturaleza del movimiento [...], y la tensión empieza a crear cosas ficticias. Yo los desconozco, con tensión parecen otras personas que nunca las escuché en mi vida. Por eso, no me da igual que estén tensos o no, no lo naturalizo y trato de que [...] lo puedan superar, lo puedan mejorar. Porque, es como que a mí me impide llegar a ellos, es como que hay una barrera [...] y pareciera que no te escuchan. Cuando se sacan esa coraza [se ve la realidad de lo que han logrado]. Es como que, yo veo, tensión es un mecanismo de defensa que ellos arman de sí mismos para no mostrarse no entregarse, y cuando eso se va, mejora en el rendimiento, se los ve felices. Ellos mismos se crean algo que es terrible, es como un auto boicot.”

- 8) “Lo primero que trato de explicar, es que las cerdas se tienen que apoyar sobre el violín, en la cuerda que se quiera tocar [...] Primero, ir al plano de esa cuerda y, después, apoyar el arco. Sí, siempre lo muestro gráficamente, como que no puedo explicar y no mostrarlo. Entonces, eso, apoyarse en la cuerda, y pensar en que voy a deslizar el brazo en este sentido horizontal [...], y, para empujar, en el sentido inverso en el mismo punto, si fuera la misma cuerda.” [Explicación teórica, acompañada de movimientos gráficos].
- 9) “Para mí que el pulso es como un patrón...Lo que siempre les digo a ellos, es que el pulso es lo que te mueve la patita [...] Sería lo estable que se mantiene, que hace que uno pueda sentirlo en el cuerpo. Es ese patrón que hace que vos te muevas, muevas la cabeza o la patita [...], o el cuerpo, directamente, de lo que estás tocando [Expresa, que sus alumnos, ‘no lo piensan antes’ al pulso] Un poco, tiene que ver con esto, si la persona tiene dificultades motrices o para bailar...Es elemental, que el adulto tenga sus clases de..., un poco de lenguaje

previo. Esto, de sentir un pulso, es una construcción también. Creo que ahora, se está teniendo una conciencia mayor [...] En el jardín, hay una importancia al cuerpo, lo corporal, inclusive tienen yoga en el jardín [...], donde enseñarle al niño, ya, a relajar [...] Me parece elemental y que antes, a lo mejor, muchas cosas de estas no se las tenía en cuenta. Y creo que sí, el niño tiene muchas ventajas sobre el adulto en este sentido, porque hay una estimulación desde la casa, desde el jardín [...], a lo corporal que, me parece que el adulto, por tener [...] otro tipo de educación, era todo más estático, más rígido. El adulto [...], no tiene una conciencia de moverse en un pulso con el cuerpo y acompañarlo, y sentirlo. Realmente no lo sienten, y te das cuenta [...] Se empiezan a mover raro, el movimiento no va acompañado de eso. Explicarle el pulso a una persona que no lo puede sentir, es muy difícil. Sentir el pulso o no sentirlo, es grave.”

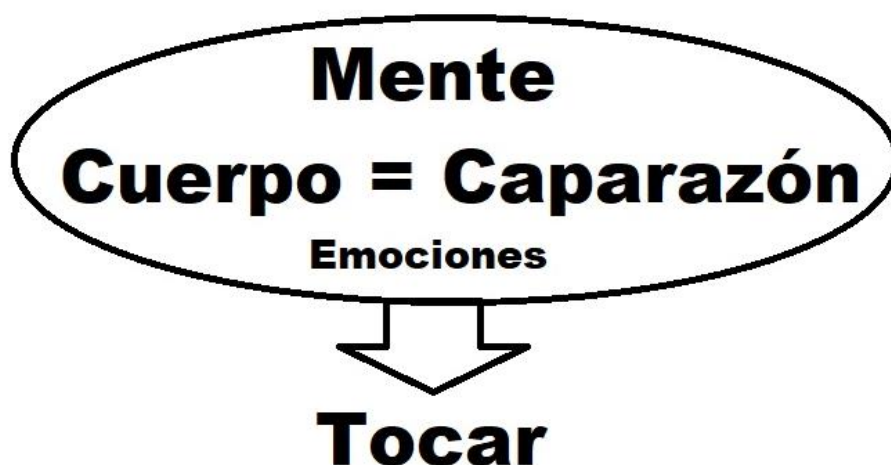
10) “Siempre, siempre los hago cantar. Yo creo que, tocar un instrumento melódico, es lo más similar a cantar. Entonces, es como que pienso que, tocar el violín es cantar a través de un instrumento. Si ellos no pueden cantar, o no pueden decir rítmicamente las notas, es muy difícil que, sin pensarlas, la mano pueda reaccionar sola. Siempre trato de hacerles incorporar, en el estudio, que primero lo canten y lo puedan decir sin entonar, aunque sea [...] Entonces, cantar sería, a lo mejor, en mis clases sería, a lo mejor, decirlo rítmicamente con el nombre de la nota. Primero, pensar, hacer consciente la nota con el ritmo y, ya estar previamente anticipándolo, para preparar a o que la mano después tiene que hacer [...] Si lo cantás, como cualquier melodía que uno viene cantando en la cabeza, es como que ya viene, que uno trae. Y, que después, es más, se hace más sencillo ejecutarlo [ayuda a la memoria musical] No es lo mismo, leer a primera vista algo, que cantarlo antes y después tocarlo.”

11) “Siempre les digo eso. Esto es algo que me decía Oscar cuando yo era muy chica y tomaba clases con él [...], me decía: ‘tranqui, pensalo y dale tiempo a tu cerebro’. Él me decía eso y yo, automáticamente, después de sus palabras mágicas, pensaba cerebralmente lo que tenía que hacer. Si no, es como que uno le da esa responsabilidad a la mano. Lo que uno hace sin pensar, es el impulso de tocar y se te traban los dedos, y no entendés por qué se te traban [...] Entonces, como darte el tiempo para procesar el movimiento. Primero, decir la nota y estar pensando en el movimiento que tiene que hacer cada dedo para hacer esa nota. Creo que, primero decirlo, ordena el movimiento [...] Para mí

era un bajar y hacer consciente algo que, si no, lo remitimos sólo a lo motriz y que tiene que ir de la mano lo cerebral. No está antes ni después, tiene que ir de la mano, pero cuando veo que eso no está, a veces trato de hacerles entender de que, primero, lo entiendan, lo digan, lo procese su cerebro [...] Así, como te conté antes, que les hago estudiar la mímica de arco, a veces, les hago estudiar la coreografía de la mano izquierda. En el pulso, en vez de decirlo, de tocarlo o cantarlo, pero haciendo el movimiento en el mismo pulso que le estoy diciendo con la mano izquierda. Entonces, es como imaginar el movimiento sin escucharlo. Y me da resultados muchas veces, y, muchas veces no. Pero me cuesta que lo estudien de esa manera. Generalmente, ellos lo quieren hacer todo al mismo tiempo, quieren unirlos. Sí, no sé, es como que también, voy viendo caso a caso. Muchas veces, a uno le traba una cosa distinta que a otro. Creo que a todos nos cuestan más o menos las mismas cosas y, muchas veces, les acerco cosas que a mí me sirven para destrabar [...] Algo que la facultad me dio, mal o bien [...] Es, cuando un pasaje no sale [...], cuando algo es trabado, a veces hago que lo estudien de una manera más difícil. Ya sea, cambiándole el ritmo, lo hacemos más trabado de lo que es y de termina destrabando después. Cuando vos le hacés hacer algo, que es más complicado que el pasaje en sí, es como que después, se termina, mágicamente, resolviendo. No trato de hacerlo en muchas ocasiones, porque es cansador esto. Pero, otro recurso que uso cuando alguien tiene esa dificultad de estar muy trabado con la mano izquierda, es eso, como darle un trabajo de puntillos rítmicos [...], que los tenés que agrupar más rápido a los dedos [...] Se termina como, mágicamente, resolviendo.”

- 12) “Yo veo que el cuerpo es como un caparazón y, por ese cuerpo, uno puede tocar un instrumento, es en este caso el violín. Motrizmente, el cuerpo hace que uno pueda ejecutar un instrumento y, este ejecutar, tocar, tiene que ver con un trabajo mental. La mente está interviniendo un 100% en este proceso. Tocar el violín, o cualquier instrumento, es..., los elementos que intervienen son: el cuerpo, la mente, y acá faltan otros elementos [...] que, es lo que te decía antes, la emoción, lo emocional. También, un poco se vincula con lo que había dicho de esta coraza que yo veo que mis alumnos tienen cuando tienen esa tensión. Un poco el caparazón, es la coraza que uno crea cuando está frente a otro. Sacársela o dejársela puesta para cuidarse, como mecanismo de protección que uno crea, de su propio cuerpo, frente a quién te muestran, dejarte mostrar o no mostrarte

100%. Te menciono lo de la emoción, porque lo que lleva a una persona a entrar en el mundo de la música, es la emoción. ¿Qué es lo que, a vos, te llevó a estudiar violín? Más allá de que te pudo haber gustado el sonido, no sé, escuchaste un violín y algo vibró en vos, algo te tocó, emocionalmente, para que vos digas: [...] ‘quiero estudiar eso’. Es como lo que todos olvidamos cuando empezamos a estudiar un instrumento, porque ya nos meten en la cabeza: que el cuerpo, la mente, la técnica, la disciplina, y, en realidad, lo que se olvida es lo que a todos nos movió en algún punto. Creo que nunca hay que perder de lado, la importancia que tiene la emoción. Y, que yo no creo ser la mejor docente en ese aspecto [...], aunque, muchas veces, me gustaría cambiarlo y ponerlo a esto en otro lugar.”



- 13) a) [No encuentra ninguna vinculación con algo musical].
- b) “Siempre pongo el ejemplo de una rueda o de [...] una ola, en esto de lo circular. Lo hablo mucho cuando les hago pensar en el arco y en el movimiento de retomar. Pensar en eso, en que ellos tienen que dibujar, imaginariamente, como algo circular o, cuando hablamos de las ligaduras, pensar que no es un movimiento lineal, robótico, sino que tiene que ver con algo circular.”
- 14) “Yo creo, que condicionan un montón de cosas en la clase. Tiene que ver mucho cómo se sienta uno como docente en ese momento [...], también cómo venga ese alumno [...] Hay muchísimas cosas humanas que condicionan la clase. También, factores naturales, el calor, el instrumento [...] hay días que está inafinable [...], o el arco. Hay muchos factores que condicionan la naturaleza de la clase, ya sea de parte del alumno, o parte nuestra. Creo que siempre hay un condicionamiento, algo que está antes, para bien o para mal. El alumno plantea

su clase, es tal cual. Hay un planteamiento de clase muy distinto, y también, uno se para frente a ellos de una manera muy distinta. Me ha pasado [...] de plantear un ejercicio, y que la persona lo haga condicionada, a tal punto, que no lo pueda hacer [...] Muchas veces me pasó, de que hay personas muy rígidas y cerradas [que condicionan la forma de dar clase].

- 15) “Y, estuvimos condicionadas. No nerviosas, pero me pasa que no me gusta que me observen cuando clase [...] Siempre me condiciona que me observe alguien, sea que esté hablando...Me siento condicionada cuando me siento observada, condicionada en esto de no poder ser yo tan libremente. Me siento un poco extraña yo misma, conmigo misma. No me dieron nervios [...], eso de que vos estuvieras ahí. Nos tuvimos que cuidar de esa comodidad que nos une. Estuvo bueno, porque fue una clase distinta, nunca la habíamos tenido así. No fuimos nosotras naturalmente, no hubo ficción, pero sí, nos cuidamos bastante. Me pasa que no me gusta sentirme observada, pero es un problema mío, no de nadie de afuera. A veces, hay que someterse a una cierta incomodidad y que estuvo bueno.”

## Entrevistado E9

- 1) “Es algo, que contiene lo más importante [...], que tiene que ver con nuestro ser. Como es el contenedor de lo que nosotros somos, es importante cuidarlo. Es muy importante pensarlo en ese lugar, para mí, protege lo que somos por dentro, primero y principal, y el cuerpo, que es lo que contiene eso que somos. Qué increíbles que somos los humanos, que es el cuerpo físico [...] Mirá todas las posibilidades de ser o de desarrollarnos físicamente, que hay [...], como también, de ser en esencia, en espíritu, por suerte, la diversidad. Y creo que es re fundamental, es el contenedor de lo que uno tiene por dentro y, por eso, hay que cuidarlo, principalmente, para no perder lo interno.”
- 2) “El cuerpo se adapta muchísimo a las emociones, o intenta proteger a lo que uno siente. Entonces, si uno está nervioso o está con miedos, enseguida el cuerpo reacciona, se pone rígido, se pone tenso. Influye, sobre todas las cosas, la emoción. Si uno trabaja desde adentro hacia afuera, todo lo demás, fluye. Si uno logra estar tranquilo desde adentro, el cuerpo va a estar tranquilo, se relaja, la postura sale, fluye. Porque uno cuando habla: ‘mantené la postura’, ‘tratá de relajar los hombros’. Yo trato de no usar la palabra: ‘ponete derecho’ [...], te endureces, genera...’ Vos tenés que estar derecho, lineal’, y no, [...] nunca somos simétricos, tu postura relajada es tal. No somos todos iguales. Sí, obviamente, tenés que mantenerte firme, digamos, los pies, no podés estar con los pies chuecos [...], sobre todo cuando uno está iniciando. Vos, lo que tenés que hacer, es tratar de encontrar el lugar de comodidad natural para que el violín se adapte a eso. Porque siempre de ese lugar, no al revés, no es que vos tenés que acomodarte a la postura del instrumento, es al revés. El cuerpo actúa en base a las emociones que siente en ese momento, y, las clases uno, a veces, pierde muchísimo, se olvida de ese momento, que es muy difícil para el alumno venir a clases. Para algunos es re difícil exponerse, más siendo adultos [...], sobre todo nosotros que damos clases individuales. Igual, ojo, me ha pasado de las dos cosas. Me ha pasado de adultos que son...Adri, por ejemplo. Adri se pone tensa, pero es re espontánea, disfruta todo el tiempo. Es parecido, generalmente, a un niño que tiene ganas de aprender algo nuevo. Hay muchos niños que, lamentablemente, vienen ya con pensamientos que [...], posturas de reacción, de actitudes, que vos decís: ‘están pensando en otra cosa que no tiene nada que ver con la niñez’ [...], preocupaciones. Ni hablar, si tienen un quilombo o malestar

grave. Depende, si vienen con una intensión de querer lograr un montón de cosas, y sí, obvio que van a esta con esa idea: ‘¡Uh, si hubiera empezado de niño!’. Los que vienen conmigo, no, tienen muy en claro que es este momento.”

- 3) “Yo me doy cuenta que trabajo poco con lo corporal, específicamente relacionado al violín. Sí, lo ejercicios que he llegado a hacer [...] son, más que nada, de caminar, de andar o de moverme en ese sentido, pero para practicar ablandar. Sí, aflojar un poco, pero también para sentir este andar en relación al pulso. Eso sí lo uso un montón. Y después, yo relaciono mucho todo el tema del sonido [...], de la unidad que hay que lograr con el arco y el brazo, que tienen que formarse en una sola cosa para poder responder a lo que nosotros queremos transmitir desde adentro. Porque el movimiento del brazo [...], hago muchísima relación con el trazo del lápiz, con pintar una línea, un color, lo relaciono muchísimo con eso. Visualizar, ya que lo nuestro es tan abstracto. Yo siempre digo: ‘mirá, si vos tenés que dibujar una línea, si vos le ejercés más presión, menos presión, o velocidad; el dibujo, el diseño se modifica’. Con el movimiento del brazo y del arco, es lo mismo. Depende, todos estos puntos, estos aspectos, el sonido se modifica. Me parece bárbaro porque es más visual y le ayuda por lo visual y, porque uno tiene más contacto con eso...es dibujar una línea.”
- 4) “Yo para eso, a veces, invento cualquier cosa. Sí, trato de usar todos ejemplos metafóricos y cotidianos, también. Después, relaciono mucho también, con el lenguaje, con el habla [...] El violín viene de lo vocal, entonces, la forma de uno de expresarse, de hablar, de la claridad, para relacionarlo con la articulación. Otra cosa que hago mucho, es lo del fósforo, eso sí era de Juan Pablo. Está justo, la energía necesaria para que no se te quiebre y, a la vez, encienda. Eso lo uso mucho cuando estamos en el talón [...], o con el arco en sí, cuando uno se apoya, en el sonido, la salida desde la cuerda. Uso muchísimo los recursos de imágenes [...] A mí me ayuda mucho.”
- 5) “No, creo que en el cómo. El cómo me parece muchísimo más importante. Es como lo que hablábamos del cuerpo y lo que uno tiene interno, vos tenés que saber qué es lo que querés expresar, cómo lo querés expresar lo que vos sentís que querés expresar. Porque vos tenés la idea [...], ¿cómo quiero decir esta frase?, ¿cómo me la imagino?, cómo va a hacerlo posible, también, lo que yo puedo lograr. A lo mejor, tendría que pensarlo muchísimo más para mí misma el



qué y el cómo, pero me parece que el cómo yo lo relaciono más con un análisis más profundo [...] Tener, por lo menos, claro hacia dónde vos vas a apuntar con esto que tenés. Después, que salga o no salga [...], tiene que ver más con eso de entender.”

- 6) “Puede ser que sí, aporta mucho [...] Para mí uno tiene que, primero, conocer y entender qué es lo que o cómo... Si vos lo tenés claro en tu cabeza, tarde o temprano, lo vas a poder reproducir con lo que sea. Pero creo que todos [...], en distintas ramas del arte, uno mucho está dedicándole tiempo con la cabeza. A mí me parece [...], que hay un trabajo [...] de cuidado del cuerpo externo, ya que el cuerpo es lo externo, que debe ser tomado en cuenta. La motricidad, que tanto se habla, que, obviamente, tiene que ver con cuestiones físicas del cerebro, que reaccione o no reaccione. Pero después, también está una motricidad más, que tiene que ver con la flexibilidad, más tangible con lo corporal, que eso también se desarrolla, que, a la vez, ayuda muchísimo a la mente y viceversa. Yoga, primero trabaja desde adentro, porque todo lo que vos hacés corporalmente, todos los ejercicios, está constantemente en combinación con tus pensamientos. Pero te da un entrenamiento físico, también, de postura, de relajarte, de centrarte, la respiración. Creo que no es dividido, ni una cosa ni la otra. Pero, a veces, uno se focaliza solamente en lo intelectual y hay otros, que capaz están todo el tiempo con lo físico. Las molestias vienen por producto de la cabeza, muchas veces, porque cuando no podés conectar tus emociones con tu... Vos expresás algo a través de tu instrumento, a través de pintar, a través de bailar, pero es el punto en común, uno se está expresando, se está manifestando. Lo importante es la decisión y, a lo mejor, tener en claro [qué vas a hacer] Lo importante es que uno sea consciente de eso. Siempre hay que buscar desde un lugar que parta de la expresión.”
- 7) “Puede ser muchísimas cosas [¿Sería algo importante?] Sí y no, depende. José, el viene directo del laburo, llega acá y agarra el violín. Qué voy a pretender que esté todo [...] A veces lo puede lograr, y muchas veces, no. En el caso de él, no lo siento [...] que no se pueda expresar [...] En ese caso, yo trato de distraerlo, porque si yo estoy todo el tiempo machacándole eso [...] Se nota que es un chico que, pobrecito, no le perdonan nada. La familia es muy rígida [...] Primero que, retirar el instrumento, que se sienta lo más relajado posible [...] y que se focalice su atención, en sentir los puntos que yo le estoy marcando. Siempre es,

más que nada, los hombros y, esta relajación de que, si levantamos uno y se tensa uno, el otro también se va a tensar [...] Focalizar en que [...] uno puede empezar a sentir cada parte del cuerpo, empezar a identificar. Cuando vos lo empezás a identificar es re importante, porque después, no importa cuando lo resolvés, pero ya lo identificaste. Y ahí, cada alumno, el trabajo que puede hacer es identificar, también, el momento. Yo siempre les digo esto: ‘yo te observo, y te veo que estás con el hombro...ahora, ¿qué se yo qué te pasa a vos realmente, internamente? Te duele, no te duele, te estás dando cuenta, no te estás dando cuenta, en qué estás pensando’...Ese es un trabajo que el alumno tiene que hacer. Con los niños es diferente. Yo trato de hacer este ejercicio, después agarramos el arco y yo les digo: ‘¿ves? Mirá, sentí’, les hago el mismo ejercicio de trazar la pincelada. Con los adultos, por ahí si uno puede pensar más. Él es deportista [...], se conoce muy bien físicamente, sabe cuándo está tenso [...] Ahora, volvemos a lo mismo, ¿qué se yo por qué se le tensionó? A veces es, porque es algo nuevo, desconocido, por falta de práctica, por falta de estudio.”

- 8) “Yo siempre explico el arco, explico las partes del arco, los puntos dónde hay más peso, donde hay menos peso, las divisiones generales y, después, lo relaciono: ‘del talón hacia la punta, tiramos, y de la punta hacia el talón, empujamos’. Y después, relaciono el movimiento tirando con todo el brazo, si estás en el talón y si estás en el medio del arco, con el antebrazo [Explicación con demostración del movimiento] Claro, y siempre también lo hago afuera del violín, el gesto este de [mímica].”
- 9) “La idea del pulso es re difícil para mí. Es lo que más me cuesta explicar. Yo trato de relacionarlo con el andar, entonces digo: ‘uno por automático, o como sea, pero uno ya tiene un registro de caminar. Entonces, intentar relacionar eso, sentir eso’. Lo trato de ejemplificar de ese lugar, porque uno necesita medir el sonido y, para medir los sonidos, es necesario todas las subdivisiones. Y yo les hago también, el ejemplo de una regla. Y el sentir el pulso, de uno, interno, pero el caminar me parece mucho más fácil. Uno no se escucha el pulso cardíaco, ahora, el andar del caminar, sí. Entonces, yo empiezo con eso: ‘a ver, vos tocas como caminás’ [...] Y sobre eso, es necesario después, empezar a medir. [...] Pero me cuesta muchísimo explicar eso, yo me doy cuenta que me cuesta explicarlo y es difícil entenderlo.”

- 10) “¡Requeterrecontra! Primero y principal, con cualquier instrumento, pero el violín es vocal. No es lo mismo pensar y tener tu idea, es lo mismo cuando vos escribís algo [...] andá a hablarlo, lee lo que redactaste, no es lo mismo, no te sale igual que como lo pensaste. Acá es lo mismo, vos lo pensás y lo querés llevar al violín, si hay cosas que no van, cantalo. Porque cuando vos lo cantás, te escuchás, te reconocés y va a salir lo que realmente vos querés o sentís, o el cómo lo querés hacer. Te va a salir.”
- 11) “Vi una clase de una mina, que no me voy a acordar el nombre, y me encantó. Ella usa esa frase y, obviamente, ejemplificó muy bien. Porque es como que estás siempre en movimiento. Nunca vos ves esta ondulación de algún modo, como un molusco en el agua. Entonces, está siempre fluyendo. Vos querés hacer cambios de cuerda, fundamental, porque el cambio de cuerda no es... El puente es redondo, no es cuadrado, no tiene cortes. Entonces, cuando vos lo pensás fragmentado, tus movimientos son así. Entonces, me encantó esa idea y, aparte, cuando vos estás terminando el sonido e inicia... [...] el arco es finito, limitado. Entonces, nuestro mayor desafío es eso, cómo lograr el sonido constante con un arco chico. Ella, justo el ejemplo que estaba dando, eran cambios de cuerda sueltos. Pero, sobre todo, ligados. Más en los ligados. Yo creo que, aunque no estén ligados, también es bueno sentir eso, que es que vos llegas a un punto final y volvés. Es continuo. Es lo más difícil para mí, y es lo mismo si estás sobre una sola cuerda. Que el sonido continúe, que no se sienta fisura [...] un poco sí. Mi principal objetivo era el sonido y la fluidez del sonido [...] y segundo, sí, me parece muy importante que [sea un sonido ordenado]. Que sea un sonido ordenado, sí. Porque aparte, no sólo la sensación de pulso, sino por identificar también esto de: ‘ahora lo pensamos en dos’, ordenar el trabajo. Eso yo lo saqué hace mucho, algunas cosas de Oscar Galucci y después, también [...] de la gallega Alicia. [...] Creo que es lo que te decía recién con respecto al sonido. Primero, como envolvente, que uno no va pensando... subir escalones, y después, porque, en definitiva, estaba encerrado en esa sucesión de tres sonidos. Entonces, [...] me lo imagino así. Vos vas subiendo, descendiendo, pero estás siempre con esos tres sonidos. No sé por qué se me vino la rueda, la verdad no te lo puedo explicar. Algo circular, ¡sí! Si, porque gira entre esos sonidos, eso es la respuesta, gira entre esos dos sonidos. Entonces, me pareció posible que no tenga que pensar de más, o que no tenga que memorizarlo.

12) Yo considero que el cuerpo y la mente es todo, es una sola cosa. Fundamental que estén unidos y en equilibrio a la hora de expresarse. Yo lo de tocar lo relaciono mucho con la expresión. En nuestro caso, es tocar el violín, pero en uno puede ser pintar, otro puede ser escribir, y tiene que ver con la expresión para mí el tocar. Entonces, dentro de eso es fundamental quitarse la caparazón. Algunos a lo mejor, al revés, se sienten seguros y se generan una caparazón. Para mí es fundamental es sacarse el escudo o lo que uno use para protegerse. ¿por qué? Porque muchas veces lo que sucede es que cuando uno se siente expuesto a la hora de expresarse, te da miedo [...] Entonces, eso es lo que genera una caparazón, un escudo. Yo creo que [...] y si, no sé si desequilibra. Si, puede ser que desequilibra. Para mí es como que no debiera directamente surgir. [...] A todos nos aparece. En su momento mi caparazón era el atril, porque el atril yo me lo ponía [...] no me veía, eran solo mis pies. Mis piernas, porque ni siquiera se veía el violín. Entonces, yo me requeterrecontra reconocí. Bueno, el atril y las partituras. Yo creo que uno, como músico, salvo que esté grabando, es como el actor de teatro. No podés aislarte de los que te están escuchando, porque vos te estás ofreciendo a ellos, entonces lo visual es fundamental. Si ellos no perciben, ven un atril con patas, y ya eso los van a condicionar un montón. Tocar es la forma de expresión. Esto es algo que lleva mucho trabajo y me remíte a lo del qué y del cómo, que en realidad yo me quedé pensando... Para mí hay que sumarle otra cosa al qué y al cómo, sino es a quién o para quién. También me parece importante esa pregunta, porque yo muchas veces, cuando me sentí muy trabada, también estaba sintiendo en ese momento cuando estaba con la caparazón. Estaba sintiendo que yo tenía que demostrarle a alguien mi capacidad o mi forma de. Entonces tuve que, indudablemente, hacerme esa pregunta: ‘¿Para quién estoy tocando?’ o ‘¿para quién voy a mostrar?’ Y después, obvio, y qué y cómo. El que paso a lo mejor por elegir el estilo, lo que a vos te representa, en mi caso, la música popular. Me sentí mucho más cómoda con ese estilo de música, pero sobre todas las cosas, para quién, y primero y principal, para la gente que le llegue lo que yo hago. Y va a haber muchísima que le va a llegar y va a ver muchísima otra que no le va a llegar [...] Y, principalmente, lo hago porque lo disfruto. Si yo no lo disfruto, no lo voy a lograr. Nada de los demás cuenta. A lo mejor en esas etapas uno se pregunta mucho más el para qué, porque la audición es algo muy estricto, muy que tenés que encajar en lo que te

piden, muy limitado y ahí sí uno tiene que decir: ‘pará, esto es un laburo y lo quiero conseguir’. Eso es fundamental tenerlo en cuenta, porque si te pones a pensar: ‘tengo que gustar como violinista’. En realidad, depende de tantas cosas. El tocar, yo también lo relaciono, en este caso, con el movilizar cuerpos y mentes. Y que, obviamente, estamos en la misma. Evitar construir una caparazón porque no logra movilizar si vos estás... tocar sería lo opuesto a la caparazón.”



**Tocar** → **movilizar Cuerpos y Mentes**  
 ≠  
**Caparazón**

13) a) “Se me viene, por un lado, el sonidito que me atrae cuando la tostada está muy dura y lo estás como raspando en el fondo, que me encanta ese sonido. Puede ser relacionado, yo a veces con esto de los ejemplos, con peso del arco, del arco frotando la cuerda. Nunca se me hubiese ocurrido un pan con la mermelada, porque el movimiento no lo veo parecido, pero sí, la sensación del apoyo que yo siempre lo relaciono, re antiguo, con el hecho de plantar. Es como lo del fósforo o yo me imagino si vos estás patinando, el gesto de patinar, también el movimiento son ejemplos que yo pongo para lo mismo, del arco apoyado en la cuerda, del movimiento del arco... se me viene eso por ahí. Igual el movimiento que uno hace del cuchillo no es igual.”

b) “Lo que hablaba antes. La idea del sonido yo muchísimas veces me lo imagino como movimiento de rueda, porque continúa. Es algo que no se acaba. No tiene vértices, no tiene cortes, lo relaciono desde ese lugar. Pero digo la proyección del sonido”.

- 14) [Explica sobre un caso de una alumna niña en donde, ante una complejidad, se traba]. De querer pedirle algo más [...], yo siempre trato de decir que esto es de por vida. Es esperar siempre algo más y que siempre hay un esfuerzo más, y eso no implica que tenga que salir, que simplemente es para uno poder continuar. Yo tuve un caso ahí en la Médica, de un alumno que duró poco, porque yo también [...] no tuve paciencia, tuve que hacer un esfuerzo para no herirlo porque era una persona muy ansiosa. Tenía unas condiciones bárbaras, vos no sabes cómo agarraba el arco, todo perfecto. Duró casi dos meses [...], pero no podíamos hacer nada, porque él todo el tiempo frenándose, corrigiéndose [...]. Yo creo que ni logramos una nota con la mano izquierda [era muy perfeccionista]. Entonces yo ya no sabía que más hacer. Una vez le dije: ‘vamos a hacer esto [perfeccionista pero no estudiaba] [...] La clase nuestra es a las 17, yo 17:30 vengo. Vos te quedas de 17 a 17:30 estudiando todo como a vos, lo que vos consideres que tenés que estudiar, porque evidentemente lo podés hacer solo [...], yo 17:30 vengo y te escucho. Te das cuenta que no me estas permitiendo entrar, yo así no puedo trabajar [...] vos tenés que cambiar esta actitud, porque sino no vamos a poder hacer nada’ [Estos eran los preconceptos a los que me refería al principio] Puede ser y no lo interpreté de ese modo [...] Es verdad que no se brindan. Si es verdad, con este me pasó, con los otros alumnos... [...] Sí, esta persona no me dejó guiarlo, entonces yo me acuerdo que ya no sabía de qué modo decírselo: ‘mirá, vos querés aprender violín, no es que vos ya, no sabés tocar el violín, necesitás de alguien [...] ¿vos crees que viendo unos videos lo podés hacer sólo? Vos necesitás de alguien, vos estas viniendo acá, bueno, dejá [que la otra persona te ayude]’- Era algo que no lo podía controlar, era más fuerte que él. No tuve la paciencia, porque precisamente, como adultos, con niños es más complicado. Si lo hablamos claramente, lo hablamos tranquilo, te dí lugar para que te expreses. Es más, le dije: ‘¿vos te sentís incomodo? A lo mejor no te sentís bien conmigo, no tenés feeling’ le digo, ‘vamos a hablar con otra profe’. Y se lo dije: ‘vos tenés muy buenas condiciones, pero no estamos pudiendo...’ Yo no iba a estar maquinándome intentando resolver su situación.

Es verdad eso que decís. Si, yo con Adri, que ella siempre me dice: ‘No, dejá que yo puedo’, no lo tomo como esto que vos decís, pero es verdad que es así, de esta cuestión de yo debo poder. Por ahí también pasa con los niños que no quieren que yo toque [...], me encanta que me digan eso, porque lo perfecto, animáte, equivocáte... y Adriana muchas veces viene, que yo ya sé que va a haber muchas cosas que no las pudo resolver sola.”

- 15) “Y, un poquito así. Pero por, no por tu presencia, por el sentir, por eso te digo, las quiero ver, observar. Viste, pasa cuando vos ensayas y viene alguien y te escucha de afuera, es siempre diferente, uno se pone desde otro lugar [...] Genera más responsabilidad, más peso y, sobre todas las cosas, que quede algo registrado siempre asusta. Porque nadie tiene la verdad de nada. Es eso, pero cualquier otro puede observar la clase y decir: ‘mirá esta pelotuda lo que está haciendo’. No sé, ¿viste? Cosas así. [...] de todos modos, yo en las clases reconozco que no, me cuesta ser constante [...]. Siempre hay puntos, como que no fue distinta la clase. No es que cambié la clase porque estabas vos, justo era lo que estábamos trabajando. Lo veníamos trabajando en esa semanas lo que mostré en las clases. Lo veníamos trabajando de ese modo. A lo mejor, si filmabas la clase pasada con José, era otra realidad. Creo que a mis alumnos no los ví condicionados, o no me di cuenta yo.”

## **Anexo 5: Ficha de datos**

### **El cuerpo (3.1.) Corporeidad y Type y token**

E1: Como lenguaje, como manera de expresión, cuerpo y mente como simultaneidad

E2: Esqueleto que permite el sostén de la persona, base de sustentación, de equilibrio, como posible productor de expresión en conjunto con la mente (son mis palabras)

E3: Es lo que nos da la posibilidad de movernos y expresar (sentimientos), medio de comunicación

E4: Relacionado con la expresión, manifestación de los sentimientos, se relaciona con la mente para tocar, caparazón: actitud corporal de opresión

E5: Una parte del ser

E6: Materia que nos ayuda a actuar o accionar, cuerpo + mente, como una herramienta, como templo, nos permite vivir

E7: Cuerpo como cabeza (mente), como falta de lugar en la antigüedad, algo de lo que actualmente se puede hablar, cuerpo = movimiento para la expresión, puede ser “sanado” a través de tocar (el violín)

E8: Como envase, lo visible, “el espejo de lo que en realidad es una persona que está adentro del cuerpo”, como un medio a (o para), sin el cuerpo no se podría hacer nada, como caparazón, permite ejecutar un instrumento

E9: Contiene lo más importante: nuestro ser, protector de lo que somo por dentro, cuerpo y mente como una sola cosa.

### **El cuerpo en la clase (3.2.)**

#### El cuerpo como receptor (Percepción del cuerpo en las clases):

E1: no se percibe el paso del tiempo o más bien se lo siente como rápido (“Se me hace corto el tiempo. Voy cantando o repitiendo lo que aprendí [...] Me voy contenta, me voy bien, me voy mejor de lo que llegué (...), me voy interiormente más alimentada, me siento bien por los logros que obtuve”)

E2: se percibe “una sensación (...) más como mental, esto del deber ser”, se siente el cuerpo contracturado “Durante [la clase], quizás estoy muy contracturada y quisiera estar más liberada para que me salgan las cosas”, la clase genera obligaciones pero también placer (“en el después siento como una satisfacción, como un placer. De alguna forma uno va viendo que va progresando, uno va viendo que van saliendo las cosas”)



E3: ante las dificultades se perciben tensiones en el cuerpo “cuando me cuesta algo me tensiono mucho”, la clase genera felicidad y disfrute “la clase me gusta, está buena, la disfruto”, cambio de percepción a partir de las clases (“siento que siento distinto. Por ahí estoy escuchando un tema que no tiene nada que ver con lo que estoy tocando y lo percibo distinto”)

E4: las clases le generan alegría “Antes voy contenta, y estoy contenta ahí, y salgo contenta. Siempre me produce alegría de vivir, alegría de poder hacerlo. [...] Salgo renovada”, “eso depende de la profesora, si no hace ese intercambio amoroso con el alumno, no funciona”

E5: la clase genera placer y satisfacción “Cuando termino siento que hice una actividad que me da placer”

E6: “siempre me gustaba, es algo que me divertía”, contraste entre el trabajo y la clase de violín

E7: se siente tensionada a la hora de tocar, pero a su vez el tocar le genera placer (“no sé si sería la clase, tocar es el tema. La clase me parece sumamente rica, (...) como yo soy docente lo percibo de otra manera. Y yo me voy, te podría decir que feliz, pero es una mezcla de la clase y de tocar. Tiene que ver con una sensación de sentirse liviano”)

#### **Ambiente de la clase:**

E8: el ambiente puede verse afectado por motivos de los actores del acto de enseñanza/aprendizaje o por cuestiones externas (“hay muchos factores que condicionan la naturaleza de la clase, ya sea de parte del alumno o parte nuestra. Creo que siempre hay un condicionamiento, algo que está antes, para bien o para mal”/“También factores naturales, el calor, el instrumento (...) hay días que está [el violín] inafinable (...), o el arco”)

E9: la ansiedad y la extrema autoexigencia dificultan el diálogo pedagógico, la enseñanza/aprendizaje es un acto de compartir mutuo en el que ambas partes deben confiar y brindarse a la otra (“te das cuenta que no me estás permitiendo entrar, yo así no puedo trabajar (...) Vos tenés que cambiar esa actitud porque si no no vamos a poder hacer nada”), muchas veces afecta el “debo poder” que trae como preconcepto el adulto.

#### Tocar en el cuerpo (Percepción del cuerpo en las clases):

E1: el cuerpo no debería estar tenso, existen muchas situaciones que pueden incomodar o tensionar (“Puede ser que la persona se puso nerviosa [...] o que tuvo algún problema. [...] Si uno no va tranquilo, si uno no tiene confianza en el profesor, si uno no se siente

cómodo en el ambiente [se tensa]” *si está tenso* “MI cuerpo está presente, pero está así, está tensionado”)

E2: se considera a la tensión como una actitud no sólo física sino también mental (menciona que siempre está tensa y quisiera no estarlo) “Me parece que está ligado a toda una actitud de uno, no solamente del cuerpo. Está ligado a una cuestión mental en dónde puedas relajar todo, más allá de lo físico, más allá de lo que te sientas molesta o con dolor. Es como la sensación mental de liberación, de estar más floja”

E3: se relaciona la tensión con el dolor y la falta de disfrute a la hora de tocar (expresa que siempre toca tensa, aunque le gustaría que no fuera así) “Me tensiono muscularmente [...] Me parece que lo importante es estar relajada”

E4: se relaciona a la tensión con problemas que traiga la persona consigo, la tensión imposibilita el tocar bien y la comprensión y disfrute de la clase (“Si vos tuviste un problema [...] es una traba para tocar bien, para entender, para disfrutar esa hora. Porque (...) la música es el disfrute, pasarlo bien”)

E5: se vincula la tensión con el miedo a lo desconocido, la tensión impide la libertad muscular y el disfrute (“Generalmente, por eso, siempre trato de comprender y de mirar por qué [...] A mí lo desconocido me estresa, entonces trato de conocerlo más para poder hacerlo tranquila (...) Aparte como yo hago violín porque es algo placentero para mí, entonces estar tensionado deja de ser placentero, se perdería el encanto”)

E6: la tensión impide la fluidez y la flexibilidad a la hora de tocar (“Es mejor que no estés tenso [...] que estés más flexible. Entiendo que tocar un instrumento tiene que ser algo más fluido” “No es un deporte que tenés que adaptarte a los cambios, sino que vos mismo estás cambiando y querés hacer algo”)

E7: estar tenso afecta en la ejecución del violín (“Toco mal, me ha pasado y me puedo relajar después [...] Dominar el arco es fundamental [...] Por eso es importante estar relajada, es importante la cabeza”)

E8: se vincula la tensión con el miedo escénico o a mostrarse (“La tensión es un mecanismo de defensa que ellos arman de sí mismos para no mostrarse, no entregarse, y cuando eso se va mejoran en el rendimiento, se los ve felices”), “la tensión agrega algo extra que no es real” e impide el normal funcionamiento del cuerpo (“en todos hay un factor común y es que no respiran, no respiran profundo y normal entonces eso hace que se aceleren cada vez más”)

E9: la tensión puede ser por distintos motivos (laborales, falta de estudio, miedo escénico, etc.), lo relevante no es si es importante o no sino identificar las tensiones

(partes del cuerpo) para a futuro poder resolverlas “Pueden ser muchísimas cosas [...] Yo te observo y te veo que estás con los hombros... ahora ¿qué se yo qué te pasa a vos realmente internamente? Te duele, no te duele, te estás dando cuenta, no te estas dando cuenta, en qué estás pensando... Ese es un trabajo que el alumno tiene que hacer”

El cuerpo en el aprendizaje (Participación del cuerpo en las clases):

E1: internaliza lo exterior; “el cuerpo participa en el acto de aprendizaje y también lo reproduce”; como ejercitador en el aprendizaje

E2: “participa en todo momento el cuerpo, desde lo que son los brazos, las manos y el torso, en cuanto a que uno se incorpora el instrumento [...] Incluso también llevás como un ritmo de lo que estás tocando, como que interiormente, lo que estás tocando, pasa por tu cuerpo [...] una parte muy presente y sensible al momento que vos estas tocando” ; es reproductor de cosas que son inconscientes

E3: “comparte con vos las sensaciones”; participa en el movimiento

E4: el cuerpo se expresa a través del sentimiento previo; “Uno siente y, a través de ese sentimiento, es como que el cuerpo se empieza a expresar. Primeramente, cuando uno comienza con el violín, uno está torpe, el cuerpo está como congelado” en los alumnos inicial; el cuerpo aprende cosas que no sabía, aprende nuevas cosas, puede ser educado; como reproductor de ciertos condicionamientos; el cuerpo se manifiesta/expresa en el aprendizaje

E5: “participa muchísimo pero no participa como debiera [...] como yo soy muy de estresarme, cuando toco me endurezco” “el cuerpo es parte de mí ser porque uno lleva el cuerpo y lleva una personalidad”; muchas veces no participa como debiera; “la música te lleva al cuerpo, uno lo siente”, el conocimiento pasa por el cuerpo (se corporiza, “Hasta que no lo corporizo no lo puedo ejecutar”)

E6: se mueve, observa y capta; en primera instancia imita; como experimentador que se ayuda de imágenes mentales “Me sirve ver esa forma de mover los músculos [...] Al cuerpo lo veo como imitando al principio”

E7: “es más estático”, el cuerpo es algo rígido que debe relajarse; el cuerpo condiciona y es condicionado (la mirada del otro – contexto grupal); el cuerpo es un recurso

E8: como sostén; “para mí interviene como en un 50% porque después [...] está lo emocional también. El cuerpo no sería todo, también está la mente, también está el corazón, la pasión, un montón de cosas, pero sí, el cuerpo tiene una parte fundamental que es esto: primero el de sostener el instrumento, el arco, la motricidad fina [...], la

relajación, los músculos, [...] la puesta en práctica, pensando en general”; sincroniza y coordina, pone en práctica; “la música te impulsa a moverte y también está el movimiento [...] involuntario”; el cuerpo refleja si el concepto está aprendido o no

E9: se adapta a las emociones, intenta proteger a lo que uno siente; el cuerpo reacciona, se pone rígido; postura para tocar; actúa en base a las emociones, el cuerpo se expone; se entiende con la cabeza, el cuerpo reproduce; el cuerpo es lo externo; en el campo de lo corporal se puede desarrollar la flexibilidad. “El cuerpo se adapta muchísimo a las emociones, o intenta proteger lo que uno siente. Entonces, si uno está nervioso o está con miedos, enseguida el cuerpo reacciona, se pone rígido, se pone tenso. Influye, sobre todas las cosas, la emoción. Si uno trabaja desde adentro hacia afuera, todo lo demás fluye”

#### Tocar en la mente (Participación del cuerpo en las clases):

E1: primero se lee y luego se piensa cómo se hace “Primero leo qué tengo que hacer y después pienso cómo lo hago”

E2: el qué y el cómo funcionan simultáneamente “Me parece que pensás en las dos cosas, capás pensás más en el cómo lo tenés que tocar”

E3: simultaneidad del qué y el cómo “Las dos cosas. Miro la partitura, me fijo cuáles son las notas y ver dónde tengo que poner el dedo, en qué cuerda, y si es una blanca”

E4: el qué y el cómo funcionan simultáneamente pero casi de manera inconsciente “El qué y el cómo. Pero es algo que no me detengo tanto [a pensar]”

E5: se piensa en el qué como prioritario (comparación del aprendizaje musical con la lectura) “Yo lo que hago primero es tratar de interpretar [...] Antes de tocar trato de leer, claro, de comprender lo que estoy leyendo [...] No me pregunto cómo voy a hacerlo o no”

E6: se pondera el cómo por sobre el qué “En la clase un poco el cómo, digamos. Las primeras cosas que tengo en cuenta, es cómo poner la mano izquierda [...] y cómo lo tomo al arco, para empezar”

E7: se piensa en el qué ya que se considera que el cómo se hace automáticamente “Lo que pienso primero es visualizar qué es lo que tengo que tocar, en qué clave está. A mí el tema de los dedos, la digitación, [...] eso lo hago automáticamente. Creo que pienso mas [en el qué]”

E8: los alumnos piensan más en el qué “no piensan cómo tocarlo, piensan en qué hay que tocar” (“el cómo es tan importante como el qué”) “No se si hay una sola manera, yo

siempre trato de decirles que antes de tocar lo que sea [...], respiren y piensen en lo que tiene que sonar y cómo tendría que hacer para que eso suene de la manera que lo estoy pensando”

E9: se sobresalta al cómo por sobre el qué (“el cómo yo lo relaciono más con un análisis más profundo”) “Creo que en el cómo. El cómo me parece muchísimo más importante. Es como lo que hablábamos del cuerpo y lo que uno tiene interno, vos tenés que saber qué es lo que querés expresar, cómo lo querés expresar, lo que vos sentís que querés expresar”

### Experiencias corporales en las clases: (3.3.) simetría y complementaridad

E1: uso del canto para diferenciar duraciones de figuras, apoyar el brazo en otra superficie para transportarlo al apoyo del arco en la cuerda

E2: cantar no sólo como estrategia para comprender una obra (memoria musical) sino también para incorporar los movimientos corporales que se hacen al cantar [“Todo lo que uno hace con el cuerpo en el movimiento de cantar, también uno lo incorpora cuando hace un instrumento, más allá de la voz, como que todo lo que sentís interiormente”]

E3: marcar corporalmente el pulso

E4: decir ruidos o sílabas de una palabra para identificar la resultante sonora de una figura

E5: marcar el tiempo corporalmente [“Cuando uno lo vive con el cuerpo se da cuenta cómo es el ritmo también. Lo veo con las palmas, lo veo con los pasos, [...] Yo que no conozco [de] música, no se leerla, entonces, vivirlo con el cuerpo me facilita la comprensión”]

E6: “relajación de hombros”

E7: marcar el ritmo o el pulso de manera corporal, imaginar (memoria musical) y cantar la nota antes de tocarla para poder afinarla

E8: relajar los brazos apoyándolos en el brazo de la docente (dejarse caer – “sentirse como muñeco de trapo”), rolar por el suelo cuando están tensos, arcos de la orquesta como coreografía o danza (“mímica de arco”)

E9: caminar o moverme para ablandar el cuerpo y para sentir el pulso.

### El canto como estrategia metodológica:

E1: ayuda a comprender y recordar la melodía y el ritmo de una canción, cantar diciendo el nombre de la nota

E2: ayuda a comprender una obra, “como que lo que cantás lo pasás al instrumento, lo trasladás, y mentalmente estás pensando en lo que cantás” (memoria musical)

E3: “vos ves una partitura y hasta que no sabés bien cómo suena [...] la música de eso, yo no puedo internalizar el tema” (necesidad de conocer previamente la canción y de generar una memoria musical)

E4: como ayuda en la comprensión de una melodía y como aporte motivacional en el aprendizaje, “si la conocés te afianza algo con más seguridad, y si algo es nuevo es como que ya lo vas conociendo, es una ayuda”, “el escucharla te afianza más lo que estás tocando [...] te ayuda y te motiva a lo que estás haciendo”

E5: como recurso corporal que ayuda en la comprensión musical (“tanto las palmas o los pies, o cantar, es algo más que yo hago con el cuerpo que me lleva a acompañar a esa música y entenderla”)

E6: ayuda a generar un criterio de afinación en el músico (“la propia afinación independiente del instrumento es muy útil, es algo no se si básico para un músico”)

E7: lo que se canta se puede trasladar al momento de la interpretación, si no se es afinado no resulta ser la estrategia más útil, “a mí lo que me pasa es que (...) lo que me queda más es lo que sonó en el violín”

E8: el canto es de mucha ayuda ya que el violín es un instrumento melódico (paralelismo entre el canto y el violín), “si ellos no pueden cantar o no pueden decir rítmicamente las notas, es muy difícil que sin pensarlas, la mano pueda reaccionar sola”, ayuda a generar una memoria musical

E9: el violín como portador de características vocales, como generador de un carácter expresivo e interpretativo propio (“lo mismo cuando vos escribís algo (...) andá a hablarlo, leé lo que redactaste, no es lo mismo, no te sale igual que como lo pensaste. Acá es lo mismo, vos lo pensás y lo querés llevar al violín, si hay cosas que no van, cantalo, porque cuando vos lo cantás te escuchás, te reconocés y va a salir lo que realmente vos querés o sentís, o cómo lo querés hacer”)

### **Metáforas (3.4.)**

#### Metáforas en clase:

E1: comparación con el movimiento de un payaso

E2: comparación del movimiento del brazo y el arco con el de un limpiaparabrisas, “la postura como una pesita acá y un hilito” (como que estuviera colgada)

E3: el uso del arco en una canción de tango “como golpear o atacar la cuerda como si quisiera martillar o algo así”

E4: “la mano derecha era como acariciar un gatito (...) como para agarrar el arco”

E5: compara el pulso con el reloj o una gota que cae constantemente: “Cuando vos me decís por ejemplo el reloj o la gota, que uno va moviendo el cuerpo o los pies”

E6: no recuerda

E7: no recuerda algo en particular pero le han dado en clase, “en el tango, (...) como que viene de arriba y tenés que ponerlo” (ver audio)

E8: “Hablando del miedo, siempre pongo el ejemplo de cuando te encontrás con la cucaracha en la cocina. Prendiste la luz y la cucaracha y vos se quedan así [paralizados]. Cuando hablamos del miedo escénico siempre les pongo ese ejemplo”, “si vos vas a tocar por primera vez un instrumento adelante de otro, va a ser lo mismo que si te ponen un micrófono y tenés que leer adelante de otro, [...] no es el problema creo del violín en sí, sino que [...] puede ser la misma dificultad que te cueste en un deporte o en una danza”

E9: comparación del movimiento del arco con el trazo del lápiz o con pintar una línea, relacionar el tocar el violín con el habla [la articulación], “otra cosa que uso muchísimo es lo del fósforo, [...], está justo la energía necesaria para que no se te quiebre y a la vez encienda” [relacionado con la sensación táctil del arco cuando inicia su movimiento y produce el sonido].

-Ver resultados en Análisis de Metáforas (Pag 17)

#### El movimiento del arco en el lenguaje:

E1: explicación con ejemplo gráfico

E2: “el arco se tiene que apoyar sobre la cuerda, como peinar la cuerda, sin forzar, como que esté apoyado, que se sienta que se apoya pero no que raspe a la cuerda, que la muerda”, acompañado de muestra gestual

E3: “le hago la demostración, tira y empuja”, mueve el brazo en el aire mostrando el movimiento del arco

E4: con respecto al tira y empuja: “Claro porque el empuje es como si empujás algo. Le mostraría gráficamente el movimiento y lo acompañaría diciendo: ‘tirá de una piola, de una campana, [...] empujo un auto, empujo un mueble, empujo una persona’. Algo que va hacia adelante, en cambio lo otro va hacia el piso”

E5: “Tirar está bárbaro porque uno siempre que tira, tira para abajo” [relación del movimiento con el significado de las palabras]

E6: explicación descriptiva mostrándolo al mismo tiempo

E7: “Tanto el tira como el empuja [...], como el ascender o el descender, como está alto o bajo. Si le tuviese que decir cómo subir y cómo bajar en el arco yo se lo haría visualizar [...] como un vuelo de ave. El subir, subir el arco, cuando despliega las alas, las plumas y sube, y el bajar también, como que va aterrizando el ave y va bajando”

E8: explicación oral con ejemplificación, “sí, siempre lo muestro gráficamente, como que no puedo explicar y no mostrarlo”

E9: explicación con demostración del movimiento, “claro, y siempre también lo hago afuera del violín, el gesto este de (mímica)”.

-Ver resultados en Análisis de Metáforas (Pag 17)

#### El pulso en el lenguaje:

E1: explicación corporal con palmas o con los pies, uso del metrónomo

E2: “a lo mejor lo podés enseñar a través de pasos o con palmas, cantando también”, “me parece que lo entendés más con un ejercicio práctico o algo así”

E3: “lo más espontáneo es con la mano o con los pies, no sabría explicarlo con palabras. No sabría ponerle palabras al concepto de pulso”

E4: “El pulso le tirarí el reloj, por ejemplo, se lo haría escuchar porque ella [la nieta] tiene que vivenciarlo. Por más que yo le haga esto [hace palmas y golpes en la mesa], me parece que lo más real es ver algo que funcione así. Ella no lo va a entender, ella no lo razona, va a decir: ‘pulso, tac, tac’”

E5: “yo le explicaría que cada partitura tiene su pulso y que depende de la composición de esa misma música, de esa partitura”

E6: “Es como un latido digamos, del corazón. O [lo compararía] con el caminar, con los pasos, con el ruido que uno hace al caminar. [...] La rapidez o la lentitud tiene mucho que ver con el latido, [...] es una referencia”

E7: “Yo se lo haría visualizar con el pulso que produce el latido del corazón”



E8: “Lo que siempre les digo a ellos es que el pulso es lo que te muévela patita. [...] Sería lo estable que se mantiene que hace que uno pueda sentirlo en el cuerpo. Es ese patrón que hace que vos te muevas, muevas la cabeza o la patita [...] o el cuerpo directamente, de lo que estés tocando”, “explicarle el pulso a una persona que no lo puede sentir es muy difícil. Sentir el pulso o no sentirlo es grave”, plantea el hecho de acompañar la explicación con una actividad para que lo sientan

E9: “Yo trato de relacionarlo con el andar, entonces digo: ‘uno por automático, [...], ya tiene un registro de caminar, entonces intentar relacionar eso, sentir eso’. Lo trato de ejemplificar de ese lugar porque uno necesita medir el sonido, y para medir los sonidos es necesario todas las subdivisiones. Y yo les hago también el ejemplo de una regla. [...] ‘Haber, vos tocá como caminás’”, recurriría a ejemplos de la vida cotidiana, sobre todo porque son personas que no tienen estudios musicales y lo hacen por hobby.

-Ver resultados en Análisis de Metáforas (Pag 17)

#### Metáforas extraídas de las entrevistas y las clases filmadas:

E1: “El cuerpo [...] es un lenguaje”, “El caparazón que sería el instrumento”, “otros tocan rápido y eso me hace apurar. [...] Siento como que me vienen empujando”

E2: “Como no tenés bien afianzada las cosas, te querés comer la partitura para saber cómo lo tenés que tocar”, “El arco se tiene que apoyar sobre la cuerda, como peinar la cuerda, [...] no que la raspe a la cuerda, que la muerda”.

E3: “Yo fui efusiva como vos me dijiste”

E4: “Cuando uno comienza con el violín, [...] el cuerpo está como congelado, como que no tiene vida”, “La música [...] me doy cuenta que me queda grande”, “[...] el símbolo, viste que el empuje es como una ‘v’ y el tire es como una mesita”, “el piano yo lo siento que golpea, en cambio el violín circula, el violín te abraza lo que uno toca. [...] es una alimentación”, “La otra vez cuando toqué estaba desfasada yo”.

E6: “La negra con punto va y vuelve”, “Sí, me agarra de sorpresa el Sol ese”.

E7: “Era como que te transportaba, no tocaba música, tocaba ejercicios, [...] pero era como que yo me encerraba [...] en una burbuja, [...]no me importaba qué pasaba al rededor, [...] era mágico”, “Me comía todos los puntos de las blancas con punto. Yo soy acelerada, es eso”, “La clase me parece sumamente rica”, “Estoy ahorrando arco, ¡sí!”, “Capaz que como lleva más tiempo la blanca, uno descansa más”, “¡Mmm, me sale suave!”, “Me voy a hacer los dos ojitos que me hice en la otra partitura”.

E8: “Sentirse como muñeco de trapo” (para lograr relajarse), “cuando ponemos arcos en la orquesta, [...] hacerles entender que es una coreografía, de pensarlo como una danza”, “Hablando del miedo, siempre pongo el ejemplo de cuando te encontrás con la cucaracha en la cocina”, “Pienso que la tensión siempre le agrega este extra que te digo que es ficción, en el sentido que el brazo está tan duro que el arco no puede correr”, “Tocan como los caballos, se aíslan” (con el miedo escénico), “Un silencio tiene que ser como tomar aire”, “Cuando vamos a tocar los veo que están robot”, “Es como que hay una barrera [...], y pareciera que no te escuchan. Cuando se sacan esa coraza...”, “Tocar el violín es cantar a través de un instrumento”, “La mímica del arco”, “La coreografía de la mano izquierda”, “En el movimiento de retomar, pensar en [...] que ellos tienen que dibujar imaginariamente como algo circular, o cuando hablamos de las ligaduras, pensar que no es un movimiento lineal, robótico, sino que tiene que ver con algo circular”, “Fijate de administrar el arco de tal manera que todas sean iguales”, “Ves que se corta antes” (el sonido), “Fijate que por ahí al último tiempo [...] le seguimos robando un poquito de valor a esa negra”, “Bien, y ahí sobró arco”, “Si nosotros tocamos con mucho peso y poca velocidad enseguida se ahoga” (el sonido), “Y pensar en un ‘Daaa’, como en un comienzo así ‘Daaa’”, “Está como muy cuidadoso”, “Yo sentí que ahí como que todos casi mueren en el gliss”, “Me gustaría que lo hicieran con más convicción, sobre todo del sonido, que generalmente se pincha el sonido en las semicorcheas y le aflojan”, “Pero va arriba” (referido a levare que cayó a tierra), “A veces me pasa de ver que el corte está inseguro”, “Como reservar arco y sea bien efusivo”, “Fijate que hacés esto, como que viene tipo avioncito y se para en la cuerda de Re”, “Pero nos apoyamos[...]. Que no venga del aire el arco, sino que desde la cuerda, y nos quedamos ahí flotando”, “Más enérgico el movimiento”, “Es como que el brazo no sabe qué hacer”, “Apuntando al Re que es la llegada”, “No tener inseguridad en el Re”, “Viste que tiene como un brillo extra” (sonido de nota corregida), “Tenés la mano izquierda super así como un garfio de pirata. ¡Más blandita!”, “Llegar seguras al Re y seguras al Sib”, “Todas las corcheas caen arriba menos el último grupito. Todas están arriba del pulso”, “Como si a la segunda corchea la quisiéramos esconder”, “Más arco, más ataque, más velocidad”, “Y las demás trato como de decirlas bajito, no es no tocarlas pero no pensar en tocarlas”, “Tratemos de las dos empujando hacerlas casi en el mismo lugar del arco, como si no dejáramos que avance”, “Se va un poco el arco”, “El Re este se baja”, “Por ahí no hacer movimientos estrambólicos entre dedo y dedo”, “Probá con una mímica de dedos para ver la mecánica”, “Ahora tratá de no alterarlo por

la mano izquierda” (al arco), “La idea es que no haya ningún acento que sea un sonido como..., como si tocáramos la flauta y hagamos durante 3 tiempos, respirando cada 3 tiempos”, “La idea es disociar, que el arco no se altere por la mano izquierda, que la mano izquierda se pueda adaptar a esta velocidad”, “¡Claro, estás ahorrando mucho!” (arco), “Te quedaste, te quedaste en la negra”, “No respire en el Re [...], no en cualquier parte. Pensar dónde respirar. ¡Acá respirá!” (en cuanto a la dicción del discurso musical), “Bien pero está ansioso”, “Pensá que vamos hacia Fa#”, “Direccionar más la melodía para acá”, “Más livianita la negra”, “Esa es más importante porque conduce a La”, “Está raro el tiempo”, “Está como que se queda”, “Y ahí se apura”, “Esperá, descansemos un segundito, respiremos que nos mata la ansiedad”, “Está re ansioso, corrés un montón en las negras. Ves las negras y las hacés como corriendo”, “Hay más tiempo del que vos creés”, “Lo vamos a hacer lo más abierto posible, no lo vamos a hacer apuradas”.

E9: “Yo trato de no usar la palabra: ‘ponete derecho’ [...], te endurecés”, “Hago muchísima relación con el trazo del lápiz, con pintar una línea, un color [...]. Siempre digo: ‘Mirá, si vos tenés que dibujar una línea, si vos le ejercés más presión, menos presión o velocidad, el dibujo o el diseño se modifica. Con el movimiento del brazo y el arco es lo mismo”, “El violín es vocal”, “Al sonido, primero como envolvente”, “Subir escalones” (sucesión de notas), “Yo siempre lo relaciono, re antigua, con el hecho de planchar [...]. Yo me imagino si vos estás patinando, el gesto de patinar” (relacionado con el apoyo y deslizado del arco sobre la cuerda), “Acordate que te mire a vos” (postura de la mano izquierda), “Sol, Si, Re [...], sigo la rueda de los tres sonidos”, “Está un poquito pasado” (afinación de una nota), “Sonaba apagado” (sonido de un pizz), “Se tienen que hacer rogar esas semicorcheas”, “Yo voy a completar tus huecos” (notas entre sonidos largos), “Te quedaste en las semis” (demorarse), “Esperar hasta el último y meter las semis”, “¡Sostengo...sostengo! (sonido largo que se debe mantener), “De última gastá menos arco”, “Vamos a ordenar el tiempo”, “Bien dichas las semicorcheas, no son rapidísimas”, “¡Ojo ahí! No salgas disparada”, “Si vos gastás mucho, ya fuimos”, “¡Mirá, impulsate!” (mov. empujando del arco), “Pensá en el ritmo y en que te tenés que apoyar en la primera” (referido a la intencionalidad), “Me quedé con el levare”, “Ese silencio es una respiración, [...] pensá que es una respiración”, “La idea es que no se corte”(habla del sonido), “No como una guitarra” (postura de la mano izquierda), “Y la corchea también va subiendo”, “Cada sonido, sobre todo los más largos, tienen que sostenerse, no tiene que haber fisuras entre cada nota”, “El brazo

pulpo”, “La negra con punto sube”, “Hay que atacar” (sonido de entrada), “Cortamos bien el Do”, “Estas semicorcheas [...] son bien marcadas”, “Acá como que se pone un poco más furioso”, “Reservar arco entonces”, “Hay que recontra sostener el Re”, “El cromatismo [...] son todas notas seguiditas, pegaditas”, “Bien marcadas esas semicorcheas, bien dichas”, “Las dos estas que quedan son arriba del tiempo fuerte”, “Acá recordá gastar arco”, “Pero esto lo tenés que atacar con ganas”, “Esa hay que esperarla” (nota en contratiempo), “Esa es super larga [...] que diluye”, “Después tenemos el final que es divertido”.

## Análisis de metáforas

### Aspectos intangibles

#### Corporeización del sonido

“Ves que se *corta* antes” [el sonido] (E8)

“Me gustaría que lo hicieran con más convicción, sobre todo del sonido, que generalmente se *pincha* el sonido en las semicorcheas y le *aflojan*” (E8)

“Lo vamos a hacer lo más *abierto* posible, no lo vamos a hacer apuradas” (E8)

“[...] Uno necesita *medir el sonido*, y para medir los sonidos es necesario todas las subdivisiones. Y yo les hago también el ejemplo de una regla” (E9)

“¡*Sostengo...sostengo!* [sonido largo que se debe mantener] (E9)

“La idea es que no se *corte*” [el sonido] (E9)

“Cada sonido, sobre todo los más largos, tienen que *sostenerse*, no tiene que haber *fisuras* entre cada nota” (E9)

#### ❖ Términos referidos al sonido (descripción)

- Apagado: “Sonaba *apagado*” [sonido de un pizz] (E9)
- Ahogado: “Si nosotros tocamos con mucho peso y poca velocidad enseguida se *ahoga*” [el sonido] (E8)
- Inseguro: “A veces me pasa de ver que el corte está *inseguro*” (E8)
- Efusivo: “Como reservar arco y sea bien *efusivo*” (E8)
- Brillante: “Viste que tiene como un *brillo* extra” [sonido de nota corregida] (E8)
- Atacado: “Más arco, más *ataque*, más velocidad” (E8), “Hay que *atacar*” [sonido de entrada] (E9), “Pero esto lo tenés que *atacar* con ganas” (E9)
- Furioso: “Acá como que se pone un poco más *furioso*” (E9)
- Divertido: “Después tenemos el final que es *divertido*” (E9)
- Ansioso: “Bien pero está *ansioso*” (E8), “Está re *ansioso*, *corrés* un montón en las negras. Ves las negras y *las hacés como corriendo*” (E8)
- Suave: “¡Mmm, me sale *suave!*” (E7)
- Cuidadoso: “Está como muy *cuidadoso*” (E8)
- Envolvente: “Al sonido, primero como *envolvente*” (E9)

### Corporeización de las figuras

“La negra con punto *va y vuelve*” (E6)

“Me *comía* todos los puntos de las blancas con punto. Yo soy acelerada, es eso” (E7)

“Capaz que como *lleva más tiempo* la blanca, uno descansa más” (E7)

“Fijate que por ahí al último tiempo [...] le seguimos *robando* un poquito de valor a esa negra” (E8)

“Todas las corcheas *caen arriba* menos el último grupito. Todas están *arriba* del pulso” (E8)

“Como si a la segunda corchea la quisiéramos *esconder*” (E8)

“*Te quedaste*, te quedaste en la negra” (E8)

“Más *livianita* la negra” (E8)

“Se tienen que *hacer rogar* esas semicorcheas” (E9)

“*Te quedaste* en las semis” [demorarse] (E9)

“Esperar hasta el último y *meter* las semis” (E9)

“*Bien dichas* las semicorcheas, no son rapidísimas” (E9)

“Y la corchea también *va subiendo*” (E9)

“La negra con punto *sube*” (E9)

“Estas semicorcheas [...] son *bien marcaditas*” (E9)

“*Bien marcaditas* esas semicorcheas, *bien dichas*” (E9)

### Corporeización de las alturas

“Sí, *me agarra de sorpresa* el Sol ese” (E6)

“*Apuntando* al Re que *es la llegada*” (E8)

“*Llegar seguras* al Re y seguras al Sib” (E8)

“El Re este *se baja*” (E8)

“Pensá que *vamos hacia* Fa#” (E8)

“Esa es más importante porque *conduce a* La” (E8)

“*Subir* escalones” [sucesión de notas] (E9)

“Sol, Si, Re [...], *sigo la rueda* de los tres sonidos” (E9)

“Está un poquito *pasado*” [afinación de una nota] (E9)

“*Cortamos* bien el Do” (E9)

“Hay que recontra *sostener* el Re” (E9)

“El cromatismo [...] son todas *notas seguiditas, pegaditas*” (E9)

“Esa *hay que esperarla*” [nota en contratiempo] (E9)

“Esa es super larga [...] que *diluye*” (E9)

### Metáforas sobre el pulso, el tiempo y del discurso sonoro

“Otros tocan rápido y eso me hace apurar. [...] Siento como que *me vienen empujando*” (E1)

“Pero *va arriba*” [referido a levare que cayó a tierra] (E8)

“*Direccionar* más la melodía para acá” (E8)

“Está como que *se queda*” [el tempo] (E8)

“Y ahí *se apura*” (E8)

“*Hay más tiempo* del que vos creés” (E8)

“Yo *voy a completar tus huecos*” [notas entre sonidos largos] (E9)

“Vamos a *ordenar el tiempo*” (E9)

“¡Ojo ahí! *No salgas disparada*” (E9)

“Pensá en el ritmo y en que *te tenés que apoyar* en la primera” [referido a la intencionalidad] (E9)

“*Me quedé con el levare*” (E9)

“Las dos estas que quedan son *arriba del tiempo fuerte*” (E9)

- Comparación del sonido y del silencio con el habla
  - “Un silencio tiene que ser como tomar aire” (E8)
  - “Y las demás trato como de decirlas bajito, no es no tocarlas, pero no pensar en tocarlas” (E8)
  - “La idea es que no haya ningún acento que sea un sonido como..., como si tocáramos la flauta y hagamos durante 3 tiempos, respirando cada 3 tiempos” (E8)
  - “Y pensar en un ‘Daaa’, como en un comienzo así ‘Daaa’” (E8)
  - “Ese silencio es una respiración, [...] pensá que es una respiración” (E9)
- Metáforas sobre el concepto de pulso
  - “El pulso le tiraría el reloj, por ejemplo, se lo haría escuchar porque ella [la nieta] tiene que vivenciarlo. Por más que yo le haga esto [hace palmas y golpes en la mesa], me parece que lo más real es ver algo que funcione

así. Ella no lo va a entender, ella no lo razona, va a decir: ‘pulso, tac, tac’” (E4)

- Compara el pulso con el reloj o una gota que cae constantemente: “Cuando vos me decís por ejemplo el reloj o la gota, que uno va moviendo el cuerpo o los pies” (E5)
- “Es como un latido digamos, del corazón. O [lo compararía] con el caminar, con los pasos, con el ruido que uno hace al caminar. [...] La rapidez o la lentitud tiene mucho que ver con el latido, [...] es una referencia” (E6)
- “Yo se lo haría visualizar con el pulso que produce el latido del corazón” (E7)
- “Lo que siempre les digo a ellos es que el pulso es lo que te muévela patita. [...] Sería lo estable que se mantiene que hace que uno pueda sentirlo en el cuerpo. Es ese patrón que hace que vos te muevas, muevas la cabeza o la patita [...] o el cuerpo directamente, de lo que estés tocando” (E8)
- “Yo trato de relacionarlo con el andar, entonces digo: ‘uno por automático, [...], ya tiene un registro de caminar, entonces intentar relacionar eso, sentir eso’. Lo trato de ejemplificar de ese lugar porque uno necesita medir el sonido, y para medir los sonidos es necesario todas las subdivisiones. Y yo les hago también el ejemplo de una regla. [...] ‘Haber, vos tocá como caminás’” (E9)

#### Metáforas referidos a la relajación y a la exposición

“Como no tenés bien afianzada las cosas, te querés *comer* la partitura para saber cómo lo tenés que tocar” (E2)

“*Sentirse como muñeco de trapo*” [para lograr relajarse] (E8)

“Pienso que la tensión siempre *le agrega este extra* que te digo que es ficción, en el sentido que el brazo está tan duro que el arco no puede correr” (E8)

“*Tocan como los caballos* [con antiojeras], se aíslan” [con el miedo escénico] (E8)

“Cuando vamos a tocar los veo que *están robot*” (E8)

“Es como que *hay una barrera* [...], y pareciera que no te escuchan. Cuando *se sacan esa coraza...*” (E8)



“Esperá, descansemos un segundito, respiremos que *nos mata la ansiedad*” (E8)

“Yo sentí que ahí como que todos *casi mueren en el gliss*” (E8)

“Tenés la mano izquierda super, así *como un garfio de pirata*. ¡Más blandita!” (E8)

### **Aspectos tangibles**

#### Metáforas de la mano izquierda

“Acordate que *te mire* a vos” [postura de la mano izquierda]

“La coreografía de la mano izquierda” (E8)

“Tenés la mano izquierda super, así como un garfio de pirata. ¡Más blandita!” (E8)

“Probá con una *mímica de dedos* para ver la mecánica” (E8)

#### Metáforas referidas al arco y su uso (tira y empuje)

“El arco se tiene que apoyar sobre la cuerda, como *peinar* la cuerda, [...] no que la raspe a la cuerda, que la *muerda*” (E2)

El uso del arco en una canción de tango “como *golpear o atacar* la cuerda como si quisiera *martillar* o algo así” (E3)

“La mano derecha era como *acariciar* un gatito [...] como para agarrar el arco” (E4)

“La música [...] me doy cuenta que *me queda grande*” (E4)

Con respecto al tira y empuja: “Claro porque el empuje es como si *empujás algo*. Le mostraría gráficamente el movimiento y lo acompañaría diciendo: ‘tirá de una piola, de una campana, [...] empujo un auto, empujo un mueble, empujo una persona’. Algo que *va hacia adelante*, en cambio lo otro *va hacia el piso*” (E4)

“Tirar está bárbaro porque uno siempre que tira, *tira para abajo*” [relación del movimiento con el significado de las palabras] (E5)

“Tanto el tira como el empuja [...], como el ascender o el descender, como está alto o bajo. Si le tuviese que decir cómo subir y cómo bajar en el arco yo se lo haría visualizar [...] como un vuelo de ave. El subir, subir el arco, cuando despliega las alas, las plumas y sube, y el bajar también, como que va aterrizando el ave y va bajando” (E7)

“Cuando ponemos arcos en la orquesta, [...] hacerles entender que es una coreografía, de pensarlo como una danza” (E8)

“La mímica del arco” (E8)

“En el movimiento de retomar, pensar en [...] que ellos tienen que dibujar imaginariamente como algo circular, o cuando hablamos de las ligaduras, pensar que no es un movimiento lineal, robótico, sino que tiene que ver con *algo circular*” (E8)

“Fijate que hacés esto, como que *viene tipo avioncito y se para* en la cuerda de Re” (E8)

“Pero nos apoyamos[...]. Que no venga del aire el arco, sino que, desde la cuerda, y *nos quedamos ahí flotando*” (E8)

“Tratemos de las dos empujando hacerlas casi en el mismo lugar del arco, *como si no dejáramos que avance*” (E8)

“*Se va un poco el arco*” (E8)

“Ahora *tratá de no alterarlo* por la mano izquierda” [al arco] (E8)

“La idea es disociar, *que el arco no se altere* por la mano izquierda, que la mano izquierda se pueda adaptar a esta velocidad” (E8)

“Más *enérgico* el movimiento” (E8)

“Hago muchísima relación con el trazo del lápiz, con pintar una línea, un color [...]. Siempre digo: ‘Mirá, si vos tenés que dibujar una línea, si vos le ejercés más presión, menos presión o velocidad, el dibujo o el diseño se modifica. Con el movimiento del brazo y el arco es lo mismo’ (E9)

“Yo siempre lo relaciono, re antigua, con el hecho de planchar [...]. Yo me imagino si *vos estás patinando*, el gesto de patinar” [relacionado con el apoyo y deslizado del arco sobre la cuerda] (E9)

“¡Mirá, *impulsate!*” [mov. empujando del arco] (E9)

“El brazo pulpo” (E9)

“Otra cosa que uso muchísimo es lo del fósforo, [...], está justo la energía necesaria para que no se te quiebre y a la vez encienda” relacionado con la sensación táctil del arco cuando inicia su movimiento y produce el sonido] (E9)

- Términos para hacer referencia al uso del arco
  - Gastar: “De última gastá menos arco” (E9), “Acá recordá gastar arco” (E9), “Si vos gastás mucho, ya fuimos” (E9)
  - Administrar: “Fijate de administrar el arco de tal manera que todas sean iguales” (E8)
  - Sobrar: “Bien, y ahí sobró arco” (E8)
  - Reservar: “Como reservar arco y sea bien efusivo” (E8), “Reservar arco entonces (E9)
  - Ahorrar: “¡Claro, estás ahorrando mucho!” [arco] (E8), “Estoy ahorrando arco, ¡sí!” (E7)

### Corporeización del violín

“El piano yo lo siento que *golpea*, en cambio el violín *circula*, el violín *te abraza* lo que uno toca. [...] *es una alimentación*” (E4)

“*Tocar el violín es cantar* a través de un instrumento” (E8)

“*El violín es vocal*” (E9)

### Metáforas sobre el cuerpo en las clases

“El cuerpo [...] *es un lenguaje*” (E1)

“Cuando uno comienza con el violín, [...] el cuerpo está como congelado, como *que no tiene vida*” (E4)

“Es como que el brazo *no sabe qué hacer*” (E8)

#### ○ Postura del violín

- “La postura como una pesita acá y un hilito” [como que estuviera colgada] (E2)
- “Yo trato de no usar la palabra: ‘ponete derecho’ [...], te endurecés” (E9)

### Metáforas de la clase en sí misma

“Era como que *te transportaba*, no tocaba música, tocaba ejercicios, [...] pero era como que yo *me encerraba* [...] *en una burbuja*, [...]no me importaba qué pasaba al rededor, [...] era mágico” (E7)

“La clase me parece sumamente *rica*” (E7)

### Metáforas sugeridas:

#### ○ **Untar mermelada en un pan:**

E1: “en mi caso, mi pan sería el violín y untar la mermelada sería pasar el arco”

E2: “puede ser cuando le pasamos la resina al violín”

E3: “relacionado con el violín, el pan son las cuerdas y la mermelada es el arco que hace sonar las cuerdas”

E4: “es como cuando le paso la resina al arco, [...] es una caricia. También puede ser cuando el arco va a la cuerda, pero lo primero es como que uno está en ese lugar”

E5: “con el violín, pasar el arco”

E6: “para mí es el desayuno, y a la mañana no escucho mucha música” [no se pudo relacionar metafóricamente con ningún aspecto referido al violín o a la música]

E7: “pasa que lo relaciono con el desayuno. Lo podría relacionar con la paciencia, sí, con la tranquilidad. Quizás lo relacioné más con escuchar una música tranquila”

E8: no encontró ninguna vinculación con algo musical

E9: “puede ser relacionado [...], con el paso del arco, del arco frotando la cuerda. Nunca se me hubiese ocurrido un pan con la mermelada porque el movimiento no lo veo parecido, pero si en la sensación del apoyo que yo siempre lo relaciono, re antigua, con el hecho de planchar”

○ **Una rueda en movimiento:**

E1: “La rueda en movimiento, para mí, sería la canción, la melodía. [...] Yo me la imagino que está estática y que gira circularmente”

E2: lo relaciona con el movimiento retomando del arco, “una cosa circular”

E3: “cuando me salen bien las cosas es como una rueda en movimiento. [...] La rueda en movimiento, por más de que esté fija o se deslice, es algo que anda, que funciona. Que yo pueda sacar un tema o que algo me salga es una rueda en movimiento”

E4: “cuando uno toca una canción, la interpretación en el violín es como que giraría en la rueda. Yo estoy tocando y la rueda se va moviendo, porque hay un movimiento de ida y vuelta, y de va y viene. Ese es el movimiento que produce el violín, es un movimiento envolvente. Te envuelve el violín”

E5: “la rueda en movimiento es más la música, porque siempre la mencionamos en las clases y todo, como algo que, como el reloj”; relación de continuidad, se la vincula también con el pulso

E6: “me acuerdo cuando era chico, ¿viste la máquina de coser?, que tiene un ritmo en realidad, viste que es como una rueda. [...] y eso me suena una rueda girando, porque tiene un ritmo, es una rueda pero que está fuera del eje, tiene como un palo que la hace girar de una forma. Algo que está estático, pero gira”; de alguna manera inconsciente, y bajo el recuerdo de la máquina de coser, el entrevistado lo está vinculando con un recuerdo del pulso

E7: relacionado con la aceleración del tiempo producida por la ansiedad, “con las semicorcheas. En el tiempo, yo veo semicorcheas y me acelera”

E8: “siempre pongo el ejemplo de una rueda o de [...] una ola, en esto de lo circular. Lo hablo mucho cuando les hago pensar en el arco y en el movimiento de retomar, [...] o cuando hablamos de ligaduras, pensar que no es un movimiento lineal, robótico, sino que tiene que ver con algo circular”

E9: “la idea del sonido, yo muchísimas veces me lo imagino como movimiento de rueda porque continúa, es algo que no se acaba. No tiene vértices, no tiene cortes, lo relaciono desde ese lugar. Pero digo la proyección del sonido”

### **Análisis de las metáforas sugeridas**

- **Untar mermelada en un pan:** Se lo relaciona, en su mayoría, con aspectos vinculados al uso del arco, ya sea el paso del arco en el violín, o más específicamente, en las cuerdas del mismo, como con el paso de resina en el arco. Algunos entrevistados no encontraron relación con algún aspecto musical y establecieron un vínculo entre el desayuno y la música.
- **Una rueda en movimiento:** La vinculación con esta metáfora fue más diversa y compleja. Podemos dividir las interpretaciones en tres grandes aspectos: el primero sería el de la continuidad, el segundo relacionado con aspectos técnicos y el tercero referido a las sensaciones. En cuanto a la continuidad se la aborda desde un aspecto más general, refiriéndose a la melodía o la música, y en otros casos en un sentido más particular, planteando la continuidad del pulso o del sonido en sí mismo. Por el lado de los aspectos técnicos, se habla del uso del arco retomando o el propio deslizamiento del mismo en la cuerda, desde un parámetro de circularidad. Por último, en cuanto a las sensaciones, algunos entrevistados vinculan la circularidad tanto con el efecto que produce la ansiedad y como con la consecución de buenos resultados.

Palabras Corpoerizadas: construcciones metafóricas:

Entrevistado E1: “Llego, tengo que poner el **cuerpo**, lo que yo visualizo lo llevo a la **mente**. Bueno, el **caparazón** que sería el instrumento, y después **tocar**. [...] Porque yo primero llego y uno prepara el **cuerpo**, también la **mente**, es casi simultáneo. [...] [tocar es el] reconocimiento del **cuerpo** y la **mente**”.



Entrevistado E2: “Cuando uno **toca** un instrumento es como que se unen la **mente** y el **cuerpo** en un mismo objetivo, tanto actúan la **mente** como el **cuerpo** [...]. Y quizás cuando uno recién empieza a **tocar**, como que trata de meterse adentro de una **caparazón**, como que trata de **tocar** para dentro en vez de poder **tocar** para fuera, como esconderse un poco. [...] **Tocar** significa unir la **mente** y el **cuerpo** en un todo para poder expresar lo que la música significa”.



Entrevistado E3: “Cuando **toco** ante el público, lo siento en mi **cuerpo** y en mi **mente**. Pero siento que tengo una **caparazón** que me cubre y que estoy ahí dentro, porque sinó me da mucha vergüenza y no **toco**. Como que estoy protegida con mi **caparazón**, [...] mentalmente me hace aislarme más que nada”.



Entrevistado E4: “La **mente** y el **cuerpo** están relacionados cuando uno **toca** un instrumento. El **caparazón** lo relaciono con el **cuerpo**, [...] es lo que me está impidiendo o permitiendo que mi **cuerpo** se pueda expresar. [...] Esa **caparazón** es [...] una actitud corporal de depresión, de opresión, es como que el **cuerpo** está oprimido. [...] La **caparazón** está relacionada también con todo el bagaje que uno trae”.



Entrevistado E5: “Lo primero que se me vino a la **mente** es: **caparazón**, una tortuga. Y después pensé, la **caparazón** de la tortuga [y] lo comparé con el violín, [...] con la caja del violín. Pero, también pensé, que es totalmente diferente **tocar** con el **cuerpo** la **caparazón** de una tortuga y tocar el violín. Pensé con la **mente**. [...] Es algo frío, algo inerte, en cambio el violín es algo con vida, algo que te da muchas más emociones. [...] Además, la tortuga no sé si siente cuando le **tocás la caparazón**, [...] no tiene vida el **caparazón**”.

Pensé con la **Mente** que no es lo mismo  
**Tocar** con el **Cuerpo** la  
**Caparazón** de una tortuga que  
**Tocar** el violín.

Entrevistado E6: “Este ‘**tocar**’ puede ser **tocar** música o **tocar** [táctil]. Salir del **caparazón**, que no es fácil. El **caparazón** es lo que te hace cerrar el contacto con los demás. No en todos está, pero si está conviene salir de la **caparazón**”.

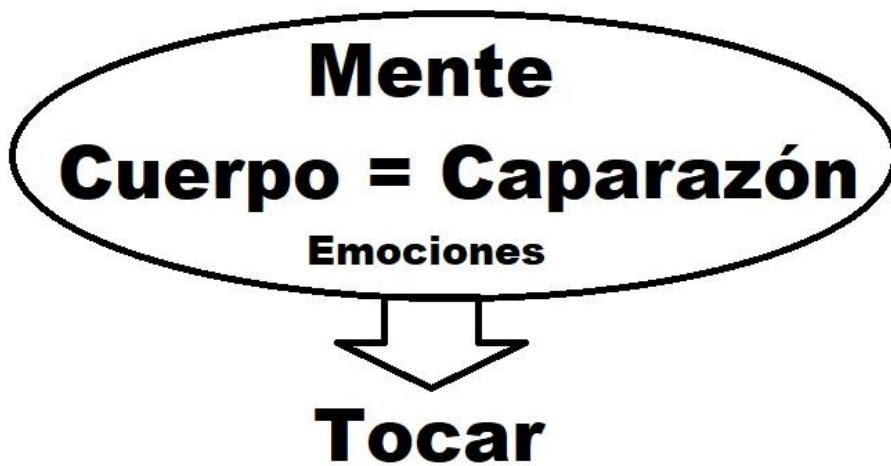
**Salir del Caparazón,  
abrir la Mante,  
usar el Cuerpo y  
Tocar y divertirse.**

Entrevistado E7: “**Tocar** sana el **cuerpo** y la **mente**, y libera el **caparazón**. [...] El adulto tiene un **caparazón**. Tiene que ver con [...] los condicionamientos”.



Entrevistado E8: “Yo veo que el **cuerpo** es como un **caparazón** y por ese **cuerpo** uno puede **tocar** un instrumento, en este caso el violín. Motrizmente el **cuerpo** hace que uno pueda ejecutar un instrumento, y este ejecutar, **tocar**, tiene que ver con un trabajo mental. La **mente** está interviniendo 100% en este proceso. **Tocar** violín, [...] los elemento que intervienen son: el **cuerpo**, la **mente**, y acá faltan otros elementos, [...] lo emocional. [...] Un poco el **caparazón** es la coraza que uno crea cuando está frente a otro, sacársela o dejársela puesta para cuidarse. [...] Te menciono lo de la emoción porque lo que lleva a una persona a entrar en el mundo de la música es la emoción. [...] Es como lo que todos olvidamos cuando empezamos a estudiar un instrumento, porque ya nos meten en la cabeza que el **cuerpo**, la **mente**, la técnica, la disciplina, y en realidad lo que se olvida es lo que a todos nos motivó en algún punto”.





Entrevistado E9: “Yo considero que el **cuerpo** y la **mente** es todo, es una sola cosa. Fundamentalmente que estén unidos y en equilibrio a la hora de expresarse. Yo lo de **tocar** lo relaciono mucho con la expresión, en nuestro caso es **tocar** el violín. [...] Entonces, dentro de eso es fundamental quitarse la **caparazón**, algunos a lo mejor al revés, se sienten seguros y se generan una **caparazón**. [...] Muchas veces lo que sucede es que cuando uno se siente expuesto a la hora de expresarse, te da miedo, [...] entonces eso es lo que genera una **caparazón**, un escudo. [...] En su momento mi **caparazón** era el atril, porque el atril yo me lo ponía [...] no me veía, eran sólo mis pies, [...] ni siquiera se veía el violín. [...] El **tocar** yo también lo relaciono con movilizar **cuerpos** y **mentes**. Y que, obviamente estamos en la misma, evitar construir una **caparazón** porque no logra movilizar. [...] **Tocar** sería lo opuesto a la **caparazón**”.



**Tocar**  **movilizar Cuerpos y Mentes**  
**≠**  
**Caparazón**

### **Educación en adultos**

#### Preconceptos del ser adultos:

E1: “Cuando uno es viejo entiende menos”

E2: no menciona ninguna en particular

E3: “Yo veo a los chicos que hacen todo de memoria, viste como son, será porque son chiquitos y absorben todo más”, “Si un adulto se equivoca se amarga. Un chico de última...pero un adulto no puede con ese papelón que pasó”

E4: “Yo he tocado con adultos o veo los chiquitos [...] y sí, ellos son mucho más rápidos, captan de otra manera”, “al chico vos le decís y te copia, no tiene problema. El adulto [...] el aprendizaje es más lento. Pero también es si está inhibido o desinhibido, yo no tengo problema de pasar vergüenza”, “Uno lo que pone es la voluntad [...] para seguir adelante, pero yo sé que tengo que practicar el doble, el triple o el cuádruple que a lo mejor un joven”, “Cuando vos le enseñás a un chico, absorbe todo [...], es como que uno puede hacer un montón de cosas con el chico. Es hermoso trabajar con chicos, ahora el adulto no, cuesta más [...], es diferente, cuestiona, se pone molesto, pone muchas trabas; el chico no”, “Obviamente que la cabeza no está igual. No es igual [...] una persona con todos los problemas que pueda traer, a un niño que no tiene nada, que solamente viene a aprender el violín jugando, porque viene a jugar. El adulto bueno, puede ser un juego si sabe tomarlo como un juego”, “Al adulto [...] le cuesta más soltar. El niño en ese momento de la clase es la clase, la vive, en cambio al adulto le cuesta esa separación”, “Hay cosas que ellos [los niños] las toman sin saber, sin analizarlo”, “Yo te puedo decir: ‘en mi casa me salió, pará, pará’. [...] Uno para tocar con la profe lo tenés que tener un poco visto o más o menos. Ahí es donde el adulto se exige a sí mismo y quiere hacerlo bien”, “El chico no tiene caparazón. El chico directamente [...] cuerpo y mente es todo junto, es una masa y toca. En cambio, el adulto se tiene que sacar ese

caparazón para poder expresarse”, “Claro, yo lo estoy viendo como adulta. A lo mejor a la nena si le das más o menos [clase], o si le das justo la hora [le es indiferente]”

E5: “Siempre cuando hablo y experimento lo que estoy viviendo con el violín, [...] no es una cosa estructurada que uno dice: ‘bueno, a lo mejor si fuera chico...’. A lo mejor es mi manera de ver las cosas”, “Es adulto para algunas cosas, pero para otras no, [...] las cosas nuevas son nuevas como niño. [...] Uno nunca deja de ser niño y de desconocer lo que es desconocido. Puede tener la impostura social de comportarse de otra manera. [...] Una de las cosas más difíciles es jugar”, “Se trabaja diferente, al menos como lo asumíamos nosotros, nuestra generación del deber ser y las obligaciones del trabajo, [...] una presión impresionante. Yo pienso que es más la autoexigencia mía que la que yo siento que me está presionando”

E6: “Ahora me divierto haciendo esto. Esos mandatos [‘por ser adulto tendría que...’] me salen en otras cosas, no en esto”, “En realidad, descender de edad o lo que fuera, es lo que tiene de divertido, es tolerar eso [desafinaciones], es ser un poco más chico. Hay que jugar”

E7: “El adulto ya viene estructurado, y su historia hace también que esté estructurado. El niño no, el niño no está tensionado. El niño disfruta más, el adulto [...] está condicionado a su historia”, “Las clases de violín en adultos, [...] me parece que hay que aprender a relajar mucho antes de tocar. El niño me parece que ya está relajado”, “El adulto está mas condicionado [...] a la mirada de afuera. [...] Cuando nos juntamos en grupos reducidos a tocar, se mira al otro si toca mal. [...] La mirada del otro parece que pesa”, el aprendizaje es distinto en adultos y niños, [el caparazón] “Más uno de adulto [...] que no le pasa a un niño. El adulto tiene un caparazón. Tiene que ver con [...] los condicionamientos”

E8: “Entiendo que una persona mayor tiene una limitación técnica [...], motriz. [...] Generalmente el niño es más dúctil en todo lo que sea corporal. Como que el adulto ya tiene una mano que te condiciona, te condiciona en el movimiento, te condiciona en la postura. Porque ya si su espalda está curva [...], es adaptar eso a lo que se pueda del instrumento”, “Es como que el adulto va más ciego en algún punto a hacer lo que uno le pida que haga. Creo que el chico se toma como un respiro y piensa antes cómo hacerlo o tiene la facilidad de copiar. También tengo chicos que les cuesta muchísimo como si fueran adultos”, “Me doy cuenta que, justamente, no porque sean adultos las cosas van a salir más rápidas”, siempre está latente el ‘me tiene que salir’, “Los niños creo que lo consiguen más rápido porque son ansiosos, y el adulto, en general, es más pasivo en ese

sentido, y tiene una vida y no le ocupa demasiado tiempo al instrumento como para conseguir el objetivo que se pone. Lo quiere ya pero no lo intenta es su casa demasiadas veces”

E9: “Si viene con una intención de querer lograr un montón de cosas, y sí, obvio que van a estar con esa idea: ‘Uh, si hubiese empezado de niño””, “Con los niños es diferente. Yo trato de hacer este ejercicio, después agarramos el arco y yo les digo: ‘ves, mirá, sentí’. Les hago el mismo ejercicio de trazar la pincelada. Con los adultos por ahí sí uno puede pensar más”