

RESENTIR LA ENSEÑANZA MUSICAL

UNA MIRADA TRANSFEMINISTA

RESENT MUSIC TEACHING A TRANSFEMINIST VIEW

Cecilia Segura | cecilia.gsegura@gmail.com
Facultad de Artes. Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN

Este escrito recupera diferentes experiencias de mi trayectoria académica de formación musical al cuestionar los fundamentos pedagógicos heteronormativos. El re-sentir, a través de un posicionamiento transfeminista, es el eje fundamental que guía esta búsqueda de encontrar nuevos modos de enseñar y aprender música. En este sentido se plantearán diferentes apartados que harán una revisión crítica de los ideales estéticos de la Modernidad, que aún circulan y se reproducen en las instituciones de enseñanza musical; y atendiendo a la capacidad disruptiva que se desprenden de las propuestas y prácticas transfeministas, se abordará la importancia de recuperar la noción de cuerpo y corporalidad, la justicia curricular y la afectividad como categorías nodales que se presentan en los procesos de enseñanza y aprendizaje musical.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza musical; transfeminismo; trayectorias formativas

ABSTRACT

This writing reflects different experiences from my academic trajectory in music education by questioning cis-heteronormative pedagogical foundations. Through a transfeminist standpoint, re-sensing becomes the fundamental axis guiding this quest to find new ways of teaching and learning music. In this context, various sections will critically review the aesthetic ideals of Modernity that still circulate and reproduce within music education institutions. Addressing the disruptive potential inherent in transfeminist proposals and practices, we will explore the importance of reclaiming notions of body and corporeality, curricular justice, and affectivity as pivotal categories in the music teaching and learning processes.

KEYWORDS

Musical teaching; transfeminism; training trajectories

VOS NO CANTÉS, QUE CANTÁS HORRIBLE
(DOCENTE).

¿Cómo se puede re-sentir la enseñanza musical desde un posicionamiento transfeminista cuando se inscriben sentencias que marcan las trayectorias académicas? Con todo lo que estas palabras conllevan, y tal vez pensando ambiciosamente, en este escrito intentaré reflexionar y problematizar desde una perspectiva transfeminista ciertas estructuras pedagógicas que aún hoy siguen vigentes.

Reflexionar y pensar(se) desde una pedagogía transfeminista nos abre un abanico de posibilidades para interpretar y reinterpretar, cuestionar y cuestionarse, irrumpir e interrumpir, y construir otra forma posible de hacer enseñanza. De aquí la necesidad de apelar a los afectos como redes de contención, que asocien indefectiblemente el cuerpo con el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje y que —sobre todo— funcionen como resistencia a los cánones y normas que estructuran la educación heteronormativa.

Lejos de describir una escena, reflexionar sobre mi experiencia de formación musical buscará configurar otras maneras de hacer pedagogía a través de re-sentir lo vivido. ¿A qué apela re-sentir la propia trayectoria para habitar otros modos posibles? ¿Cómo se puede hacer para habitar los ámbitos de educación formal desde esta perspectiva?

Estas preguntas, que difícilmente se puedan responder unidireccionalmente, buscan develar prácticas que estructuran la pedagogía hegemónica, cimentada en la cis-heteronorma, en la meritocracia estructural, en el esencialismo del talento, en la desafección y despersonalización de los cuerpos que circulan por los diferentes niveles y ámbitos académicos de formación musical. Por eso es fundamental reapropiarse del doble significado que conlleva el verbo re-sentir. Ya que, por un lado, invita a regresar a lo ya sentido, a percibirlo de otro modo. Y por otro, «está ligado a la molestia, al dolor y hasta a cierto enojo» (Falconi Trávez et al., 2013). Entonces, ¿qué podemos encontrar en la acción de revivir la molestia, el dolor y el enojo?

Resurgir sentires que siguen incomodando —aún hoy, habiendo egresado de mi carrera de grado— y que se hacen presentes en diferentes situaciones que implican exponerme con otrxs, necesariamente me piden hacer una revisión, articulando mi experiencia formativa con mi actualidad como docente y música profesional.

Partir desde aquí inevitablemente nos —me— propone un reencuentro con las experiencias de la infancia, la adolescencia y parte de la adultez; con aflicciones necesarias para intentar calar el cis-tema musical. En ese sentido, si bien calar una nota equivale a cantarla un poco por debajo de la afinación estándar, la mayoría de las veces se lo asocia a la desafinación y al error técnico. Pero si miramos —y escuchamos— desde otro ángulo, calar introduce una manera diferente de acercarse a la música; en ese ir por debajo se construye otra posibilidad de habitar y transitar los espacios de formación musical, que tradicionalmente se han construido bajo el techo de la perfección del genio-artista. A partir de esta figura, la historia del arte

en general, y de la música en particular, han sabido generar y sustentar un circuito artístico sedimentado en la cis-heteronorma, ubicando al hombre-blanco-burgués en el centro de la producción artística. En esta línea, resulta interesante la pregunta que se hace María Laura Gutiérrez (2012): «¿De qué modos el arte y el androcentrismo se dieron la mano en la historia occidental?». Esta pregunta resulta un punto de partida que permite pensar y repensar la tradición eurocéntrica aún instalada en los diferentes espacios de formación musical en Argentina.

Por eso, en este escrito trazaré tres grandes momentos: primero, la dimensión histórica de las categorías artista y talento, enraizadas en las diferentes instituciones de formación musical. En un segundo apartado, abordaré la posibilidad de generar un desorden tonal, haciendo foco en las posibilidades disruptivas que se pueden proponer desde la enseñanza a través de las experiencias artístico-musicales; y por último las reflexiones finales como un modo de pensar-sentir-hacer una pedagogía transfeminista en la educación musical. Los epígrafes que iniciarán cada apartado son un intento de recuperar mi voz —o la de algún/a docente— en mi trayectoria como estudiante.

TRAYECTORIAS AJUSTADAS: NORMATIVAS VIGENTES

EL RECUERDO DE MI PRIMERA CLASE AHÍ
[EN EL CONSERVATORIO] ES QUE NO
ENTENDÍA ABSOLUTAMENTE NADA.

Para contextualizar un poco, comencé mis estudios de piano en el conservatorio Gilardo Gilardi de la ciudad de La Plata a los nueve años, en 1997. Los primeros años de formación básica (FOBA) constaban de dos materias: instrumento —que en mi caso era el piano— y lenguaje musical, en dónde se abordaban cuestiones referidas a la lectoescritura de la música, haciendo énfasis en la enseñanza de solfeo y figuraciones rítmicas. Esta división curricular ya nos propone una forma de percibir el aprendizaje: espacios bien diferenciados, en dónde los contenidos referidos al lenguaje musical estaban escindidos de la práctica del instrumento, por lo que podríamos hacer un paralelismo con la división moderna de cuerpo-mente.

La racionalidad y el tecnicismo, características inherentes del ideal moderno europeo, lograron instalarse como métodos de enseñanza en las diferentes instituciones educativas; la idea de una supuesta neutralidad y pasividad del cuerpo en tanto «¿unidad orgánica autónomamente integrada, que es como es por designio de la naturaleza» (Fernández, 2003, p.140), condicionó la forma de posicionarse frente a la enseñanza y, por ende, en las posibilidades de aprendizaje.

Además de la división mente-cuerpo, la modernidad nos dejó —bajo la legitimación de la estética— un acotado número de elementos canónicos, que aún hoy siguen definiendo y configurando la experiencia artística: el artista, la obra de arte, la crítica de arte y el público (Jiménez, 1986). Los cuatro componentes mencionados funcionan bajo una lógica elitista jerarquizada: no cualquier persona es artista, no toda producción estética puede —debe— ser considerada arte, hay ciertas personas que

pueden evaluar lo que alguien produce en función de ciertos parámetros, el público que participa de la experiencia artística tiene que desarrollar un gusto particular.

Estas influencias de la tradición clásica aún siguen vigentes en la formación artística y es fácil de comprobar al ver programas curriculares en donde los contenidos están contruidos a partir de obras o la adquisición de ciertas destrezas auditivas y vocales, lo que ejemplifica un ordenamiento técnico a desarrollar, velando y disociándolos de otros aprendizajes que se dan en simultáneo con el estudio técnico-instrumental.

En consecuencia, en muchas clases de música suele suceder que se evalúan cosas que no se enseñan, como es el caso de transcribir melodías de oído o del saber-cantar. Es en este punto en el cual el talento y la creencia nació para ser artista se configuran como sentencias mediante la figura del genio-artista —primer elemento de la estética moderna— que tal vez sea el arquetipo más instalado y fácil de reconocer en las instituciones de enseñanza musical. Entonces, bajo este supuesto innatista, no se enseña a cantar porque previamente se configuró la creencia de que si estás en ciertos lugares legitimados de aprendizaje es porque lo sabés-hacer o —peor aún— debés-saber-hacerlo. Cabe preguntarse entonces si realmente existe el talento, o mejor aún, bajo qué circunstancias se puede sostener una pedagogía que apela a alcanzar ciertos logros de forma casi espontánea. En este sentido, Linda Nochlin (2001) hace una analogía entre la idea del talento y la construcción de los mitos:

Esencial a la cuestión de la mujer como artista es, entonces, el mito del “gran artista”—sujeto de cientos de monografías, único, divino— trascendiendo con su persona desde su nacimiento con una esencia. Ésta, en lugar de una pepita de oro, como en la sopa de pollo de la señora Grass, es el llamado genio o talento, el cual, como el homicidio, emerge sin importar qué tan improbable o poco prometedoras sean las circunstancias (p. 24).

En estas relaciones que teje Nochlin, el ideal del talento está asociado con la noción de esencia, lo que nos lleva una vez más al supuesto innatista que se configura en y desde la producción artístico-musical.

En lo que respecta a mis estudios de piano, si bien seguí la carrera de música popular en la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata, empecé a estudiar clarinete de forma particular y el piano se convirtió en un instrumento secundario, que usaba casi exclusivamente para resolver algún trabajo práctico; como si nunca hubiera tenido un vínculo cercano o una historia con él. Creo entender que esa forma en la que se dio mi aprendizaje, sostenida por varios años durante mi infancia, terminó generando en mí una falta de deseo por hacer música.

Hace poco tiempo, y gracias a clases que tomé con un docente fuera de la facultad, me reencontré con el piano con placer y disfruté desde la composición.

DEL ORDEN AL DESORDEN TONAL: UNA FORMA POSIBLE DE LA ENSEÑANZA MUSICAL

HOY DEDUZCO QUE EN ESE MOMENTO
NO LOGRABA ENTENDER CÓMO MI CUERPO
PODÍA REPRODUCIR LAS MELODÍAS ESCRITAS.

La construcción del sistema tonal tiene sus orígenes con la asunción de la modernidad europea. La búsqueda del orden, la medida y el equilibrio son los ejes fundamentales en los cuales se cimentaron las relaciones entre los materiales sonoros occidentales, tal y como los entendemos —y percibimos— hoy en día.

Esta búsqueda por la pureza sonora no sólo configuró el ordenamiento de la notación musical y su respectivo orden armónico, sino que también moldeó una forma de hacer música. Tal como sostiene Jacques Attali (1977), la producción musical de la modernidad responde a la necesidad de alejarse de la representación del supuesto orden divino medieval. La razón, mediante la invocación científica, resultó ordenadora de los diferentes elementos del lenguaje musical:

La introducción de la notación medida, del bajo continuo, del acorde temperado, hacen de la música una representación de un orden construido, razonado, a la vez esperanza de racionalidad construida y consolación de la ausencia de racionalidad natural (Attali, 1997, p. 93).

Respondiendo a esta forma de abordar la música, se configuró una fuerte idea de universalidad estética, marcando los contornos y límites de las composiciones de la época. Además, en lo que se refiere a lo vocal-instrumental, se hizo un fuerte énfasis en la adquisición de destrezas técnicas, valorando y proclamando el virtuosismo en los diferentes roles musicales, aún presentes en las representaciones de diferentes instituciones académicas de enseñanza musical. Entonces, ¿qué posibilidades ofrece desordenar un sistema de enseñanza y aprendizaje fundamentado en lo medible, previsible y universal? ¿cómo escapar del virtuosismo del genio-artista?

Asumir la corporalidad en el proceso de aprendizaje musical y el reconocimiento de diferentes identidades en la producción musical serán posicionamientos inseparables de una pedagogía transfeminista.

EL CUERPO PRESENTE, VIBRA

Pensando en lo dicho anteriormente y retomando la disociación instalada entre la mente y el cuerpo, podríamos preguntarnos: ¿por qué el estudio del instrumento recae en una repetición constante de ciertas obras sin hacer un análisis de los elementos formales, armónicos e históricos en los que se compuso? ¿qué efectos tiene la enseñanza del canto sin percibirla como una producción corporal?

Dada la complejidad en la que se inscribe cualquier práctica educativa, es necesario revisar y cuestionar los modos en que se concibe la corporalidad y el uso del cuerpo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como sugiere Val Flores (2013):

[...] pensar la pedagogía como un aparato de producción corporal. Es decir, de ir un poco más allá de entender las prácticas pedagógicas como configurantes de subjetividades, sino mejor y en todo caso, de cuerpos (p. 258).

El cuerpo, como territorio y espacio a ser aprehendido, resulta un lugar de lucha y poder en el cual se delimitan y adhieren hábitos, pero que también se puede concebir como un espacio de resistencia e innovación.

Me es casi imposible no hacer un paralelismo entre el entrenamiento corporal de la escuela moderna y el de las instituciones de formación musical: la organización del tiempo y los espacios en relación con la regulación de los cuerpos, con el agregado del entrenamiento técnico específico para el estudio de cada instrumento y del canto. En mi experiencia, en general, lxs docentes nunca consideraban realizar un calentamiento y estiramiento previo del cuerpo, sino que era como si éste tuviera que estar siempre disponible para someterse a la lógica técnica del pentagrama.

Entendí bastante después —y gracias a docentes con lxs que compartí por fuera del ámbito académico— la importancia e implicancia del cuerpo en el proceso de aprendizaje.

Una profesora de clarinete —que recuerdo con mucho cariño— me proponía despertar el cuerpo antes de tocar: unos pequeños pellizcos en cada falange, masajes en toda la mano con una pelotita, preparar la respiración con algunas inhalaciones y exhalaciones previas a hacer sonar el instrumento. Necesariamente esa conexión y experiencia de hacer-música con esa conciencia del cuerpo se me presentaba de una forma diferente a la de mis estudios anteriores.

Podríamos preguntarnos, ¿cómo condiciona la experiencia corporal la enseñanza y aprendizaje de la música? Bajo la sombra del genio-artista es difícil construir un relato en el cual el cuerpo y la corporalidad estén presentes, ya que detrás de este mito-figura se traslucen estructuras que condicionan las formas de participar en la experiencia artística. Entonces, ¿de qué manera podemos recuperar la corporalidad como protagonista de la enseñanza musical?

CUANDO DEJAMOS DE SER MUSAS...

Bach, Mozart, Clementi, Bartok, Czerny, los argentinos Gianneo y Rapallini y los infaltables compositores del romanticismo: Chopin, Mendelssohn y Schumann. Considerando todos mis años de estudio de piano también puedo garantizar que nunca toqué la composición de una mujer. ¿Será que no existían más allá de su impuesto rol de musas?

No solo fueron veladas de la composición, sino también de todo rastro que permitiera asociar a las mujeres e identidades disidentes con la producción musical, como por ejemplo instrumentistas, directoras de orquestas o, en la actualidad, sonidistas o productoras.

En el artículo ¡Artistas!, no musas, Lara Lirussi (2022) enlaza la tesis de Paola Tabet sobre el subequipamiento técnico de las mujeres con el acceso a los bienes de producción musical:

No son las actividades las que se distribuyen, sino los instrumentos y herramientas involucrados en estas las que determinan roles diferenciados por sexo. Es decir que existe una base material sobre la que se construye la división sexual del trabajo (p. 2).

En este sentido resulta casi evidente que no es casualidad que no se visibilicen o reconozcan compositoras e instrumentistas en los programas curriculares o en la historia de la música, por lo que «[...] no basta con hacer aparecer lo que no está, sino de identificar cuáles son esas relaciones sociales entre los sexos que estructuran la desigualdad» (Lirussi, 2022, p.2).

El hacer artístico reproduce y fija modos de representación, por lo que la justicia curricular (Carabetta, 2019) se convierte en otro propósito de las pedagogías transfeministas. Las propuestas curriculares, al igual que las diferentes metodologías que dan cuerpo a las prácticas pedagógicas presentes en las instituciones de formación musical, no son neutrales. Históricamente, en el arte en general, las mujeres aparecen como musas o fuentes de objetivación; desmitificar esta manera en que la historia oficial de la música construye los relatos, fijando formas de vincularse con el hacer-musical, es fundamental para asumir la enseñanza partiendo de la pluralidad de subjetividades que se encuentran en los espacios de producción musical.

EN LA FICCIÓN DEL ARTE: REFLEXIONES PARA CALAR EL CIS-TEMA MUSICAL

EN EL CONSERVATORIO CONOCÍ A MIS PRIMERXS AMIGXS:
CLARITA, ADRIÁN Y NÉSTOR.
ÉRAMOS INSEPARABLES.

En retrospectiva, considero que mis amistades, familia y algunxs docentes con los que compartí y aprendí desde el placer, hicieron que nunca abandonara los estudios de música o los diferentes proyectos en los que tuve la oportunidad de participar. Ya egresada y trabajando en la docencia me pregunto: ¿qué posibilidades disruptivas se pueden configurar en la enseñanza artística desde un posicionamiento transfeminista? Creo que en este punto es importante considerar la potencialidad de irrupción de la relación entre las prácticas transfeministas y la experiencia artística, construyendo un diálogo que articula y promueve múltiples categorías conceptuales y materiales desde donde abordar la enseñanza musical.

En el arte en general y, en la producción musical en particular, se producen representaciones e imaginarios sociales que instalan modos de ser-estar en el mundo, pero también conceden la posibilidad de apertura y resignificación de los mundos que se configuran como universales y normativos. El hacer-artístico habilita la creación de espacios ficcionales, los cuales son capaces de construir otras realidades posibles y formas de ser-estar. Si a esta posibilidad la vinculamos con una práctica docente que se posicione desde la horizontalidad y los afectos, que ponga el cuerpo como eje indiscutible de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que cuestione y

problematic prácticas pedagógicas hegemónicas; hacer arte podría ampliar los modos de representación y de producción simbólica, crear espacios posibles fuera de los cánones heteronormativos que sostienen diferentes estructuras patriarcales. Como sostiene Suely Rolnik (2001):

[...] lo que cambia y se radicaliza en el arte contemporáneo es que, al trabajar cualquier materia del mundo e interferir en él directamente, se explicita de un modo más contundente que el arte es una práctica de problematización (desciframiento de signos y producción de sentido), una práctica de interferencia directa en el mundo (p. 6).

Sin desestimar la ampliación de los márgenes de representación y simbolización que promueve el hacer-artístico, también es importante remarcar la incidencia en lo vital que tiene esta práctica en particular; que es capaz de transformar subjetiva y sensiblemente los modos de estar y participar en el mundo. Considerar el impacto en la construcción de las corporalidades que posibilitan la asunción de diferentes sensibilidades, puede desestabilizar los cánones normativos que sostienen estructuras patriarcales en la producción artística al asumir este posicionamiento como eje transversal de toda práctica pedagógica.

¿Cómo afectan a las personas y a sus trayectorias de formación musical aquellas prácticas pedagógicas que muchas veces expulsan a quienes transitan ciertos espacios de formación?

Está a la vista que no todas las personas que ingresan a las instituciones de formación musical egresan; resulta difícil pensar que la gente que abandona sus estudios son casos aislados; por lo que habría que considerar para quiénes están destinadas esas trayectorias. Mientras se sigan sosteniendo prácticas pedagógicas que reproducen la cis-heteronorma, la meritocracia y las representaciones del ideal del talento, en el camino siguen quedando posibilidades no habitadas, mundos y ficciones sin vivir. Por esta razón es necesario preguntarse, ¿qué posibilidades disruptivas se ponen en juego en la enseñanza musical si se asume un posicionamiento transfeminista?

Creo que una de las primeras cosas que habilita es la posibilidad de romper con los mitos que se configuran alrededor de la experiencia estética, lo que supone la revisión de prácticas pedagógicas que tienden al tecnicismo como único destino del aprendizaje musical, las cuales sostienen el ideal del talento en el cual se configura la imagen del genio-artista, esto conlleva asumir que, a hacer arte, a cantar o tocar un instrumento, se aprende y se puede enseñar. Tengo el recuerdo de una clase de lenguaje musical en la que estábamos viendo sonidos agregados a la triada. El docente propuso hacer un ejercicio vocal en grupos de cuatro personas, a mí me tocó cantar la novena de un acorde mayor. Mi nota estaba un poco baja, y el profesor me pidió que trate de ajustarla. Cuando finalmente lo logré, la sensación de mi nota junto con el resto fue diferente, no solo por una cuestión de afinación sino por haber transitado esa experiencia integrando la audición con la producción vocal, sumado al conocimiento que tenía de ese contenido específico.

Por esta razón, poner el cuerpo a los modos de hacer enseñanza también es primordial para no caer en la dicotomía cuerpo/mente, resabio tan presente en los espacios de formación musical. Una manera posible es acercarse a los modos pedagógicos que circulan por fuera de instituciones formales, para recuperarlos e incorporarlos a las propuestas institucionales. En este punto tal vez sea interesante sumar a las clases dedicadas al estudio de instrumentos —sea cual sea— momentos de escucha y análisis de diferentes versiones de aquello que tenemos que tocar. Correremos de la partitura como única herramienta de acercamiento habilita espacios de percepción que ponen en diálogo el desarrollo técnico con las decisiones interpretativas, con nuestra propia versión e intencionalidad poética.

A su vez, el posicionarse desde una pedagogía transfeminista, posibilita calar el sistema pedagógico-musical que continúa con el plan Moderno; por lo que hacer justicia curricular resulta un propósito ineludible, al incorporar otras voces e identidades no-hegemónicas a la historia de la música y a la producción musical en general. Una vez más volvemos a preguntarnos ¿qué repertorios y biografías circulan por las instituciones de enseñanza musical? ¿Qué posibilidades de apertura supondría incorporar las producciones de mujeres y disidencias a nuestras clases?

Por último, y creo fundamental, asumir la transversalidad de la formación musical para construir espacios y prácticas donde la afectividad y el deseo sean fundantes de la enseñanza y aprendizaje musical.

REFERENCIAS

- Attali, J. (1977). Ruidos. Ensayo sobre economía política de la música. Editorial Ruedo Ibérico.
- Carabetta, S. M. (2019). La música como objeto de conocimiento. Aportes para una justicia curricular. *Trayectoria. Práctica Docente en Educación Artística*, (6), 7-18. <https://www.ojs.arte.unicen.edu.ar/index.php/trayectoria/article/view/660>
- Castellanos, S., Falconi Trávez, D. y Viteri, M. E. (2013). Resentir lo queer en América Latina: diálogos desde/con el Sur. Editorial EGALES.
- Fernández, J. (2003). Los cuerpos del feminismo. En D. Maffía (Comp.), *Sexualidades migrantes. Género y transgénero*. Editorial Feminaria.
- flores, v. (2013). «interrucciones». Ensayos de poética activista. Escritura, política, pedagogía. La Mondonga Dark.
- Gutiérrez, M. L. (2012). El banquete de las musas. Aproximación al arte feminista a través de la obra «The dinner party». Instituto de Estudios Almerienses.
- Jiménez, J. (1986). Teoría del arte. Editorial Metrópolis.
- Lirussi, L. (2022). ¡Artistas!, no musas. *Boletín De Arte*, (24), e048. <https://doi.org/10.24215/23142502e048>
- Nochlin, L. (2001). ¿Por qué no han existido grandes artistas mujeres?. En K. Cordero e I. Sáenz (Comps.), *Crítica feminista en la teoría e historia del arte* (pp. 283-289). Conaculta-Fonca.
- Rolnik, S. (2001). ¿El arte cura?. Editorial Quaderns portàtils.