

El lugar de las experiencias perceptivas corporales en la enseñanza musical de Carmelo Bustos.

Resultado de investigación finalizada

GT 26: Sociología del cuerpo y de las emociones

Sebastián Emiliano Zúñiga Gougain

Resumen

A partir de la revisión de videos que registran las clases de saxofón del músico popular chileno Carmelo Bustos, se examina la naturaleza eminentemente corporal de los procesos de enseñanza-aprendizaje musical, junto con las limitaciones que presenta el lenguaje para conceptualizar y aprehender la experiencia musical vivida en el cuerpo. Se destaca la singularidad del lenguaje metafórico como recurso pedagógico, ya que guarda un vínculo estrecho con las experiencias tangibles vividas en nuestros cuerpos. A pesar de su relevancia y efectividad, las prácticas y lenguajes que emergen de las experiencias corporales son invisibilizados en los espacios académicos, debido a la hegemonía de una racionalidad científica que oculta sus propios supuestos filosóficos.

Palabras clave: experiencia perceptiva, lenguaje metafórico, cognición

Esta ponencia recoge parte del material contenido en la tesis “El trote del caballito. Lenguaje musical del maestro Carmelo Bustos” (Zúñiga, 2011). En dicha tesis se investigó el método de enseñanza de este músico popular, a partir de la asistencia a sus clases de saxofón por un período de dos años (2006-2008). Se estableció una relación con el maestro Carmelo Bustos desde el rol de estudiante de música, de modo que la dinámica docente se desplegó naturalmente, utilizando el canal de comunicación e intercambio que le resultaba familiar. Este acercamiento presencial no sólo permitió vivenciar los aspectos locales que surgen de su práctica docente, también posibilitó el registro en video y audio de las clases particulares impartidas. Lo anterior ha constituido, dentro de los marcos de la investigación realizada, la base para el estudio de estrategias y tácticas que desarrolla Bustos con el fin de transmitir su experiencia en la ejecución de un instrumento musical. Los recursos pedagógicos que ha elaborado se examinan tomando en consideración los cuestionamientos del enfoque enactivo de las ciencias cognitivas, habilitando una reflexión sobre el lugar que ocupa el cuerpo en los procesos de enseñanza-aprendizaje musical, en tanto procesos cognitivos.

Breve reseña biográfica de Carmelo Bustos

El saxofonista y clarinetista Abraham del Carmen Bustos Contreras nació en Lota (Chile) el 16 de marzo de 1925. Se inició en la música de manera autodidacta y consolidó su formación de músico popular en los años cuarenta y cincuenta, período en el que se revelan fuertes interacciones entre la música popular latinoamericana y el jazz (Menanteau, 2006). Durante la década de los cuarenta participó en orquestas chilenas que, en lo referente al formato instrumental y al repertorio, compartían ciertas características con las *big-bands* de jazz bailable estilo *swing*. En Concepción se incorporó a la orquesta-espectáculo Africans Swingers, del saxofonista y compositor cubano Joe O’Quendo, la cual introdujo la percusión cubana en Chile. En Santiago se integró a la orquesta estable de Radio Minería

que dirigía Federico Ojeda y al conjunto conjunto Swing Kings, el cual interpretaba temas de Benny Goodman.

La trayectoria de Carmelo Bustos durante la década de los cincuenta está marcada por su participación como integrante fundador en la Orquesta Huambaly, considerada como una de las mejores orquestas de música tropical que ha habido en Chile (**ver fig.1**). La orquesta se especializó en la interpretación de géneros internacionales provenientes del Caribe y de Estados Unidos. En su repertorio destaca el mambo, el chachachá y el bolero en el ámbito de la música tropical, mientras, en una menor proporción, la ejecución de canciones estilo *swing* y foxtrot caracteriza su incursión en el repertorio de jazz bailable. Entre los años 1954 y 1960, Bustos asumió la función de director de los ensayos de la Huambaly, transformándose en un verdadero profesor para sus compañeros. Esta experiencia le permite desarrollar sus capacidades docentes.

Su actividad musical prosigue ligada a las grandes orquestas, primero en calidad de instrumentista (Orquesta del Casino de Viña, orquesta de Sábados Gigantes y The Universal Orchestra) y posteriormente como docente (Conchalí Big Band, Big Band de la UMCE, Academia Alhambra e Instituto Profesional Projazz). La formación musical y experiencia laboral de Carmelo Bustos condiciona su manera de entender y enseñar música. Su trayectoria explica en gran medida su inclinación por el jazz y por desarrollar un método de enseñanza que, basándose en la lectura, pone mayor énfasis en los aspectos interpretativos que escapan a la notación.

El enfoque enactivo. Para entender los procesos de enseñanza-aprendizaje musical como procesos cognitivos sin extraviar al cuerpo

El enfoque enactivo suministra un marco teórico propicio para analizar el lugar del cuerpo en los procesos cognitivos ya que, en su intento por reformular la manera en que entendemos las relaciones que entablamos con el mundo, ha reconducido nuestra atención hacia el mundo percibido o experiencial. Esta tarea tiene su punto de partida en el fuerte cuestionamiento a la pertinencia de la noción de representación como eje de las ciencias cognitivas. En las ciencias cognitivas representacionistas¹, prevalece “la idea de un mundo o medio ambiente con rasgos extrínsecos, predados, que se recobran mediante un proceso de representación” (Varela, Thompson y Rosh, 1992). Esta idea es un rasgo de la imagen de la mente como espejo de la naturaleza, elaborada por el realismo filosófico². El enactivismo ha develado que los supuestos representacionistas oscurecen muchas dimensiones esenciales de la cognición, ya que nos llevan a asumir la existencia de un mundo pre-dado que puede ser representado por medio de la actividad de una mente separada del cuerpo.

La alternativa no representacionista del enfoque enactivo contempla que “... el mundo se parece más a un trasfondo, un ámbito o campo para nuestra experiencia, pero un ámbito que no surge al margen de nuestra estructura, conducta y cognición. Por esa razón, lo que decimos acerca del mundo dice tanto acerca de nosotros mismos como acerca del mundo” (Varela et al., 1992). En síntesis, el mundo que percibimos estaría marcado por nuestra propia estructura. En base a estas consideraciones, Varela (2005) apunta a que el pivote de la cognición no es la representación, sino “su capacidad para

¹ En el panorama actual de las ciencias cognitivas elaborado por el neurofenomenólogo Francisco Varela (2005), se distingue como “representacionistas” al movimiento cibernético (primera etapa), al paradigma cognitivista (segunda etapa) y al conexionismo (tercera etapa). De esta manera, la enacción (cuarta etapa) es presentada como una alternativa ante la representación.

² Si bien existe una filiación tácita con el realismo filosófico, el realismo cognitivo modifica la noción de representación al desplazar la discusión filosófica “... desde el interés en las representaciones *a priori*, es decir, representaciones que brindarían un fundamento no contingente para nuestro conocimiento del mundo, a un interés en las representaciones *a posteriori*, es decir, representaciones cuyo contenido deriva en última instancia de interacciones causales con el medio ambiente” (Varela et al., 1992). Las ciencias cognitivas representacionistas “naturalizan” la representación al centrar la atención en las relaciones organismo-medio ambiente.

hacer emerger significados, la información no está preestablecida como orden dado, sino que implica regularidades que emergen de las actividades cognitivas mismas”

Asumir la no-existencia de un mundo independiente de nuestras capacidades perceptivas, permite des-cubrir ese mundo percibido o experiencial que emerge de nuestra historia de interacciones con el entorno. Dichas interacciones dependen de la existencia corpórea del ser humano y la historia que se vive con ese cuerpo³, factores esenciales para las significaciones y ordenamientos que generamos. Si el cuerpo es fundamento de todo proceso cognitivo, entonces el cuerpo es parte indisoluble de la mente.

Para desarrollar el estudio de la experiencia corporal de la percepción, el enfoque enactivo ha llevado a las ciencias cognitivas al contexto filosófico de la fenomenología, puntualizando que la investigación de la corporización del conocimiento, la cognición y la experiencia, requieren tener en cuenta el doble aspecto del cuerpo, como estructura física y experiencial. De acuerdo a los fenomenólogos, es posible concebir el cuerpo no sólo como estructura física, sino también como estructura vivida y experiencial, es decir como “externos” e “internos”, como biológicos y fenomenológicos. Maurice Merleau-Ponty (1997) distingue entre “el cuerpo objetivo”, que es el cuerpo considerado como una entidad fisiológica, y “el cuerpo fenoménico”, que no es ningún cuerpo particular, ninguna entidad fisiológica, sino el cuerpo tal y como se experimenta⁴. Para Merleau-Ponty, los dos aspectos de la corporalidad se complementan. El cuerpo funciona integralmente como estructura experiencial vivida y como contexto o ámbito donde surgen los mecanismos cognitivos (Varela et al., 1992). El musicólogo Ramón Pelinski (2005), valiéndose del término filosófico “intencionalidad”⁵, sintetiza los postulados fenomenológicos de la experiencia vivida de la siguiente manera:

“El cuerpo vivido es el sujeto de las acciones habituales que pueden realizarse independientemente de la intervención iluminadora y explicativa de la razón. El cuerpo vivido no se inscribe ni en el dominio físico-objetivo de la ciencia empírica, ni en el dominio puramente ideal de las representaciones mentales... no es ni material ni mental. Su modo de existencia es el de un objeto intencional, vivido fenoménicamente como percepción corporalizada que tiene preeminencia sobre la conceptualización abstracta: antes de ser pensamiento, idea o concepto, el cuerpo vivido es la experiencia de nuestras capacidades sensibles, perceptivas y, por lo tanto, prerracionales (antepredicativas), y prelógicas. Lejos de ser una realidad puramente mental, mi cuerpo propio es consciencia intencional vivida a través del cuerpo físico, pensamiento corporalizado, encarnado, que no se inscribe en el círculo de mis representaciones intelectuales”.

³ Varela (2005) emplea el término “sentido común” para referirse a “nuestra historia corporal y social”. El sentido común se encarga de juzgar cuales son las cuestiones relevantes que van surgiendo en cada momento de nuestra vida, haciéndolas emerger desde un trasfondo dentro de un determinado contexto.

⁴ Los fenomenólogos utilizan términos como “corporeidad” y “cuerpo vivido”, para referirse al “cuerpo fenoménico”. El “cuerpo vivido” para Edmund Husserl es *leib*, mientras que para Merleau-Ponty es *corps vecu* o *corps propre* (Merleau-Ponty, 1997). Pelinski (2005) utiliza el término “corporeidad” para referirse al “cuerpo fenoménico”, mientras emplea “corporalidad” a secas, para referirse exclusivamente al “cuerpo objetivo” (*körper*, *corps*).

⁵ La intencionalidad puede ser definida como una “doctrina inicialmente escolástica que sostiene que todos los hechos de conciencia poseen y manifiestan una dirección u orientación hacia un objeto... toda conciencia es siempre conciencia de algo” (Cortés y Martínez, 1996). Según Husserl, la estructura de la intencionalidad es la estructura de la experiencia misma (que no involucra la representación de un mundo fáctico). Esta concepción de intencionalidad constituye un antecedente importante para los enfoques cognitivos que cuestionan la manera de entender la relación entre experiencia y mundo, cuando ésta se fundamenta en supuestos representacionistas (Varela et al., 1992).

El lenguaje metafórico. Para la expresión de las experiencias musicales

En recientes investigaciones, se ha comenzado a tomar en consideración las nociones de corporalidad antes mencionadas para abordar el estudio de la experiencia musical (López Cano, 2005; Pelinski, 2005; Peñalba, 2005; Martínez, 2009). Extrapolando al campo de la música las perspectivas fenomenológicas de cuño merleau-pontyano revisitadas por el enfoque enactivo, se puede entender la experiencia musical como una experiencia perceptiva de contenido no conceptual. Este tipo de experiencias posee contenidos intencionales que resultan inaprehensibles para el lenguaje conceptual debido a su naturaleza prerracional, antepredicativa y prelógica. Pelinski (2005) alerta con respecto a estas limitaciones del lenguaje, indicando que “un contenido preconceptual de la experiencia musical sólo se puede encauzar en el marco de una consideración racional mediante un proceso adicional de traducción metafórica”. Esto se verifica en el hecho de que solemos organizar nuestros discursos sobre música en base a metáforas. Al respecto, la musicóloga Alicia Peñalba (2005) observa que:

“Tanto en la enseñanza, como en la teoría musical, las metáforas se han utilizado como respuesta a la necesidad de explicar aspectos muy abstractos de la realidad en términos de dominios conocidos o tangibles. Durante años, la teoría musical ha hablado de tensiones armónicas, resoluciones de tensión en las cadencias, equilibrio entre las partes, regularidad rítmica, proporción, sonidos altos o bajos, subidas y bajadas melódicas, partes, ciclos, etc. Algunas de esas metáforas que intuitivamente se utilizan, tanto por parte de los teóricos de la música, como en el aprendizaje instrumental o de la voz, están íntimamente ligadas a la experiencia corporal”.

La filosofía de la mente corporalizada (*embodied mind*) de Mark Johnson, enfatiza el origen corporal de la conceptualización metafórica de fenómenos abstractos, tales como la música (López Cano, 2005). Johnson, a través de su Teoría de la Metáfora, “sostiene que parte de nuestro pensamiento, nuestra forma de entender el mundo, es metafórica en cuanto a que implica proyectar patrones de un dominio cognitivo a otro” (Peñalba, 2005). Cuando el lenguaje se basa en metáforas, se proyectan “esquemas encarnados” (*image schemata*), los cuales son definidos por Johnson como patrones dinámicos y recurrentes de las interacciones perceptuales y programas motores que dan coherencia y estructuran nuestra experiencia de seres corporalizados (López Cano, 2005).

Para explicar cómo se forman los esquemas encarnados a partir de estas múltiples y recurrentes experiencias corporales, Peñalba (2005) utiliza el siguiente ejemplo: experiencias corporales como andar en bicicleta, caminar sin caerse, percibir la homeostasis del cuerpo o hacer malabares poseen rasgos comunes que se abstraen para dar lugar al esquema de “equilibrio”. Dicho esquema puede proyectarse metafóricamente para comprender algunos aspectos de otros dominios, como el equilibrio psicológico, el equilibrio de un cuadro o el equilibrio en música (**ver fig.2**). Este proceso activo de metaforización recibe el nombre de proyección metafórica.

Lo que el cuerpo y su historia revelan en las clases de Carmelo Bustos

La revisión de los registros audiovisuales de las clases de saxofón impartidas por Carmelo Bustos, no pretende una clasificación ni tipificación de su método de enseñanza. Dada la naturaleza eminentemente corporal de su práctica docente, lo que esta revisión habilita es una reflexión sobre la primacía de las experiencias perceptivas no conceptuales en los procesos de enseñanza-aprendizaje musical, y su proyección al dominio del lenguaje por medio del uso de metáforas. El análisis del caso es, ante todo, una problematización.

Cabe mencionar que, la necesidad de poner atención tanto en el cuerpo, como en la historia que se vive en ese cuerpo (Varela, 2005), se transforma en una especie de consideración ético-investigativa que orienta la reflexión en torno a los recursos pedagógicos desarrollados por Carmelo Bustos. Esta consideración por aquello que desde el enfoque enactivo se conoce como “sentido común”, nos lleva a poner atención tanto en la participación del cuerpo en las prácticas y soluciones pedagógicas del maestro de música, como en la manera en que su historia vivida incide en la elaboración de las mismas.

Lo primero que se desprende de la revisión de los registros es que, en su intento por transmitir lo que experimenta en su propio cuerpo, Bustos utiliza una gran variedad de recursos que incluyen el movimiento, el gesto, el canto, la percusividad, el “musicar” de los instrumentos y el uso de metáforas (ver [video 1](#)).

“Porque el *swing* vale mucho, tanto para la cosa tropical como para el jazz... ¿te das cuenta? Y la batería tiene que vivirlo. Los bateristas algunos <hola, ¿y...? ¿cómo te va?> Ya no ya!, ya no ya! Porque él puede estar aquí... yo no, yo estoy metido... Y a mi se me han presentado jóvenes que dicen <yo toco batería> ¿sí? ¿tocai batería?... <si> ¿tocai bien? <si> a ver, tócame la batería... no poh... le digo yo, así no <así se toca poh> me dicen, me han dicho... cabros jóvenes. No, así no se toca. Tienes que tocarlo con tu alma... fuerte, piano, lo que quieras... ahora... No, el alma... Eso, eh,eh,eh,eh... es lo mismo pero son diferentes. Como palo... ahora, como arte... pelota de goma... pelota de palo. Es lo mismo, pero el *swing* es diferente, ¿te das cuenta?”

Como se aprecia en el video 1, la formación musical propuesta por Bustos enfatiza los aspectos interpretativos que escapan a las posibilidades prescriptivas de la notación musical. Como profesor de instrumento, forma músicos lectores versátiles que interpreten “lo escrito” con un sentido jazzístico dotado por el cultivo del *swing*⁶. Este sentido jazzístico es entendido desde su particular experiencia de músico popular chileno, experiencia que queda recurrentemente de manifiesto en forma de historias, recuerdos y narraciones (ver [video 2](#)).

“... yo le ponía el ejemplo, yo les enseñé a dibujar con el instrumento, ahí... ahí está el pincel... entonces, y después ya... tienen que soltarse... dos platos al aire, dos pelotas de goma... trompeta... entonces ellos me decían <bueno, ¿y nosotros cómo lo estamos haciendo?>... igual, pero mal interpretado. Ustedes lo están haciendo como pelota de palo... pelota e' palo. Entonces, ahí me decían <guáh... te pasaste>... con los ejemplos que yo les daba, no daba chance a discusión. Entonces yo les enseñaba el lenguaje, eso es lo que pasaba”

En el video 2, Carmelo Bustos hace referencia al *modus operandi* de la Orquesta Huambaly. Por medio del recuerdo del papel de director de ensayos que le fue asignado, Bustos reconstruye para el alumno su experiencia corporal de la interpretación jazzística, acercándolo al universo sonoro de las orquestas chilenas de música tropicalailable de un período histórico en que se evidenciaba una fuerte interacción con el jazz. Dicha interacción se revela tanto en el repertorio de la Orquesta Huambaly, como en el lenguaje musical que hereda de las *big-bands* estilo *swing* y de las orquestas cubanas (ver [video 3](#)).

⁶ En este punto resulta importante aclarar la distinción existente entre “estilo *swing*” y “*swing*” a secas. El estilo *swing* corresponde al jazzailable y comercial, asociado a las *big-bands* a partir de la década de los treinta; mientras, el *swing* es una cualidad interpretativa vinculada a la “intensidad rítmica”, presente en todo estilo de jazz (Berendt, 2001).

“Pero es que ellos están acostumbrados a... 54... 2,3,4... y la gente sigue el mismo ritmo. Una pobreza total. Mientras que cuando estábamos con la Huambaly... nosotros teníamos el deber, les decía yo... tenemos el deber de educar al público. El público no tiene derecho a saber música ni hacer nada, pero nosotros llegarle a ellos, ¿te das cuenta? Empezábamos nosotros, ponle tú un ejemplo... teníamos un buen tumbador, peruano, muy bueno... y la gente aprendía a bailar, a mecerse porque la orquesta lo estaba meciendo, con el *swing*... ‘Jarrito pardo’... entonces era un ambiente de... macanudo de ambiente musical... cambiábamos... después... y ahora... ‘Patrulla’... 1,2,3... bien tocado, bien tocado... 3,4... ‘Quémame los ojos’, un ‘Estréchame en tu corazón’, boleros lindos. Entonces, era un ambiente... estuvimos 10 años donde venía la gente de la más de arriba, de la copetona de arriba, como también veían otros de abajo. A veces llegaban y decían <oye, gordo, venimos los cuatro aquí para ver a la Huambaly>... está copado, no hay mesa <pero, ¿cómo?>... no, tienen que venir otro día... los días viernes, los días sábados, así... porque ahí había verdadero arte, había verdadero arte de diversión”

En el video 3 se describe el ambiente musical del restaurante Nuria, *boîte* en donde la Orquesta Huambaly se presentó desde sus inicios. Se destaca la variedad del repertorio de la orquesta con los ejemplos de “Mambo N°5” de Dámaso Pérez Prado; de “Little brown jug” y “American Patrol”, popularizados por la *big-band* del jazzista Glenn Miller; y de los boleros “Quémame los ojos” y “Estréchame en tu corazón”. A través de la recreación de lo que podía escucharse una noche cualquiera en el Nuria, se da testimonio de la coexistencia de música popular latinoamericana y jazzailable en el repertorio de la Orquesta Huambaly. Cabe destacar que Carmelo Bustos considera que la gente era mecida por el *swing* de la orquesta, aún cuando lo que se interpretara no fuera jazz. Es su historia de músico popular chileno formado en la década de los cuarenta y cincuenta lo que modula esa concepción particular de *swing* que mantiene hasta el día de hoy.

Como se afirmaba anteriormente, si consideramos la experiencia de Carmelo Bustos en tanto “sentido común”, no sólo pondremos atención a sus condicionamientos históricos y contextuales, sino también a la forma en que su cuerpo participa en la generación de una variedad de mundos de significación. En el caso de la enseñanza del *swing*, no es posible prescindir de la intervención del “cuerpo fenoménico”, ya que esta cualidad interpretativa no puede ser conceptualizada satisfactoriamente por una “mente sin cuerpo”. La mayor parte de los intentos por definir aquel efecto que da a la ejecución jazzística esa sensación rítmica “flotante”, refieren a un fenómeno rítmico producido por el conflicto entre un pulso fijo y una gran variedad de acentos y rubatos puestos en oposición por el intérprete. Pero, tal como indica Robinson (2008), este conflicto por sí solo no produce necesariamente el *swing*, ya que una sección rítmica podría tocar un pulso fijo con una gran cantidad o tipos de *swing*.

El *swing* es un contenido musical más complejo que su parcial conceptualización como factor de tensión rítmica en la ejecución jazzística. Se trata de una cualidad interpretativa que goza de continuidad y movimiento. No es posible reducir su explicación al dominio del parámetro duración, ya que hay otras propiedades involucradas. “Probablemente una de estas propiedades es la propulsión hacia adelante que el músico de jazz le da a cada nota a través de la manipulación de: el timbre, el ataque, el vibrato, la entonación y otros medios; esto se combina con la colocación rítmicamente apropiada de cada nota para producir *swing* en una gran variedad de formas” (Robinson, 2008).

Lo que subyace al problema que plantea la definición de *swing* desde la teoría y el análisis musical es el hecho de que las experiencias musicales constituyen un tipo de experiencia perceptiva de contenido no conceptual, ya que son configuradas a partir de nuestra condición humana de seres corporalizados. En su dimensión de vivencia inmediata, las experiencias musicales poseen una base antepredicativa, preconsciente y preconceptual, lo que determina que algunos de sus contenidos no

sean comprensibles desde el dominio limitado del lenguaje conceptual asertivo (López Cano, 2005; Pelinski, 2005; Peñalba, 2005; Martínez, 2009).

La revisión de las dificultades que reporta la definición de *swing*, da cuenta de una aparente imposibilidad para lograr una comunicación fluida entre el mundo experiencial y el mundo que habitamos en el lenguaje. Sin embargo, las posibilidades lingüísticas de expresar las experiencias perceptivas de contenido no conceptual se amplían por medio del proceso de traducción metafórica. Como la conceptualización metafórica se origina a partir de experiencias corporales, “la metáfora es el medio lingüístico más adecuado para hablar de contenidos musicales” (Pelinski, 2005). Como se puede verificar a continuación, el cuerpo está constitutivamente involucrado en el lenguaje metafórico utilizado para explicar qué es y cómo se toca con *swing*. El uso de metáforas constituye uno de los recursos pedagógicos más empleados por Carmelo Bustos para transmitir su experiencia del *swing* desde su vivencia de músico popular chileno de grandes orquestas.

“Y el ritmo... haz de cuenta que tú vas arriba de un caballo. Un caballito.. el trote del caballito... eso, ¿viste?. Ahí es en donde entonces uno... eso lo hizo la fábrica [se refiere al saxofón como instrumento musical] pero pasa a ser un complemento tuyo... soy tu quien hace vivir... revivir... le das vida”

En el ejemplo anterior se le pide al alumno que utilice su imaginación para sentir el movimiento del trote del caballo, el cual le “da vida” al instrumento musical. La experiencia corporal de cabalgar es proyectada por medio de la metáfora del “trote del caballito” al dominio no corporal del lenguaje para comprender un contenido musical que el concepto *swing* no alcanza a cubrir satisfactoriamente. Esta metáfora fue elaborada por Carmelo Bustos para enseñarle a los músicos de la Orquesta Huambaly cómo tocar con *swing* (ver [video 4](#)).

“Entonces, hay muchos músicos que no tenían la idea como era, entonces yo les corregía. Y eso es... El caballito... el trocico del caballo es el que te da el *swing*. Así trotan los caballos, o no?”

Bustos ha seguido utilizando la metáfora del “trote del caballito”, tanto en sus clases particulares como en la Big Band de Conchalí y Projazz (ver [video 5](#)).

“No se olviden del caballito al tiro les digo yo [recordando cómo enseñaba a los estudiantes de Projazz]. Tiene que ser... eso... y así les marco yo. ¿Ya?, un, dos tres, cuatro... eso. Y así no dice nada, dirige nomás, no impulsa al cómo toquen. Bueno... yo siempre digo, predico, que el *swing* lo da el trote del caballo, y ahí empecé... y yo empecé a hacer *scat* [improvisación jazzística en base a onomatopeyas vocales]. Les empecé a cantar... y al tiro se dieron cuenta [“Lullaby of Birdland”]. Ahora esto... y, el contratiempo”

En el proceso de enseñanza-aprendizaje musical, la metáfora es enormemente adecuada porque tiene la capacidad de reenviar al conocer corpóreo que se genera en el mundo prerracional, prerreflexivo y preobjetivo del cuerpo vivido. La metáfora sirve de interfaz entre un mundo que habitamos como seres corporeizados y otro que habitamos en el lenguaje.

Bustos recurre a metáforas como “pelotas de goma” y “platos al aire” con el mismo objetivo del “trote del caballito”: lograr una interpretación con sentido jazzístico (ver [video 1](#) y [video 2](#)). Tomando como marco la Teoría de la Metáfora de Johnson, se podría considerar que la flexibilidad constituye el “esquema encarnado” al cual se encuentran preponderantemente asociadas las metáforas de Carmelo

Bustos. Una de las particularidades del lenguaje metafórico en el marco de la enseñanza musical, es que suele orientarse hacia la “descomposición” de las abstracciones conceptuales, retrotrayendo al alumno a las experiencias corporales que dan origen a los “esquemas encarnados”. De esta manera, las metáforas “trote del caballito”, “pelotas de goma” y “platos al aire” vinculan al alumno con la experiencia corporal de cabalgar, rebotar e impulsar.

El cuerpo está al otro lado de la línea

El aprendizaje musical se basa fundamentalmente en la imitación de modelos corporales. En lo concerniente al desarrollo de capacidades interpretativas (motrices, musicales y sociales), nuestras condiciones neurofisiológicas parecen garantizar la transmisión del conocimiento musical. Aunque el maestro se lo proponga o no, se produce una comunicación “cuerpo a cuerpo” con el alumno. Esta comunicación no es mediada por la razón y es determinada corporalmente por procesos de percepción propios de nuestra condición de seres encarnados.

Reconocer que los descubrimientos experienciales del “hacer del cuerpo” en música poseen una primacía frente a cualquier representación racional, contribuye a la comprensión de las posibilidades descriptivas del lenguaje basado en metáforas, el cual permite la definición del objeto intencional de la experiencia musical al encontrarse enmallado en el dominio de la experiencia corporal. En el ámbito del proceso de enseñanza-aprendizaje musical, el lenguaje metafórico puede ser un complemento de la imitación de modelos corporales ofrecidos por el maestro. Dicho lenguaje da la posibilidad de trascender la subjetividad de la experiencia personal del cuerpo vivido, compartiendo intersubjetivamente tal experiencia.

La condición humana de “ser corporalizado” se manifiesta tan claramente en el aprendizaje y ejecución de un instrumento musical, como en la conceptualización metafórica a la cual recurrimos para verbalizar las experiencias musicales. En última instancia, la percepción corporal de la experiencia musical antecede toda conceptualización posible y resulta indispensable para cualquier formulación conceptual. Toda conceptualización de la experiencia musical es modulada, en menor o mayor grado, por señales corporales.

A pesar de la efectividad y persistencia de las prácticas y lenguajes centrados en el cuerpo, la racionalidad científica tiende a extraviar ó invisibilizar los aspectos más detallados y complejos de estas experiencias perceptivas al intentar expresarlas y justificarlas como contenidos conceptuales. En el ámbito de la musicología tradicional, se comprueba una reticencia a explorar la corporeidad en las prácticas musicales por considerarla peligrosa dada su presunta independencia del control racional (Pelinski, 2005). La práctica común ha sido ignorar las limitaciones que presenta el lenguaje para conceptualizar y aprehender la experiencia musical vivida en su totalidad.

Develando las lógicas que sustentan los procesos de invisibilización en los espacios académicos, el sociólogo Boaventura De Sousa Santos (2009) aclara que la racionalidad científica es un modelo totalitario, “en la medida en que niega el carácter racional a todas las formas de conocimiento que no se pautaran por sus principios epistemológicos y por sus reglas metodológicas”. También la define como una forma de pensamiento abismal, ya que esta racionalidad produce la no existencia de lo que se encuentra “más allá del universo de lo que la concepción aceptada de inclusión considera es su otro” (Santos, 2010). De esta manera, los conocimientos populares, laicos, plebeyos, campesinos o indígenas que son excluidos de ese universo, “desaparecen como conocimientos relevantes o commensurables porque se encuentran más allá de la verdad y de la falsedad... al otro lado de la línea no hay un conocimiento real; hay creencias, opiniones, magia, idolatría, comprensiones intuitivas o subjetivas” (Santos, 2010). Según estas lógicas, los conocimientos que se fundan en el “cuerpo vivido” de un músico popular autodidacta, seguramente serían creados como no existentes “al otro lado de la línea”.

Otra de las claves que puede ayudar comprender la manera en que opera la invisibilización de las experiencias perceptivas vinculadas corporalmente a la acción y la emoción, es el fuerte compromiso que la racionalidad científica establece con el realismo filosófico. En las ciencias cognitivas representacionistas, esta filiación está implicada en tres supuestos tácitos: habitamos un mundo con propiedades pre-dadas; recobramos estas propiedades representándolas internamente; estas operaciones son realizadas por un “nosotros” subjetivo (Varela et al., 1992). Estos supuestos niegan la gran variedad de formas de existencia del mundo, configuradas a partir de la estructura del ser involucrado y las clases de distinciones que es capaz de realizar. Según el enfoque enactivo, dicha variedad se confirma incluso si restringimos nuestra atención a la cognición humana.

Se puede concluir que el enfoque enactivo, al reformular la manera en que se entienden las relaciones que entablamos con el mundo, contribuye a la instalación del cuerpo como eje de estudio y reflexión. El enactivismo puntualiza que “la cognición no es la representación de un mundo pre-dado por una mente pre-dada sino más bien la puesta en obra de un mundo y una mente a partir de una historia de la variedad de acciones que un ser realiza en el mundo” (Varela et al., 1992). Asumir la no-existencia de un mundo independiente de nuestras capacidades perceptivas, es indispensable para conducir nuestra atención hacia el mundo percibido o experiencial que emerge de nuestra historia de interacciones con el entorno. Es el cuerpo y su historia, en su accionar en diferentes contextos, lo que hace emerger una variedad de mundos de significación.

El reconocimiento del lugar fundacional que ocupa el cuerpo en los procesos cognitivos, es la expresión más rupturista del quiebre epistemológico que plantea la alternativa no representacionista. Este enfoque entra en perfecta sintonía con la investigación en torno a los procesos cognitivos musicales. Esto se debe a que el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje musical requiere poner de relieve aquellos aspectos de la cognición que el racionalismo científico ubicaría “al otro lado de la línea”, ayudándonos a entender cómo es que conocemos en nuestra condición de seres encarnados.

Bibliografía

- BERENDT, Joachim E. 2001. *El Jazz. De Nueva Orleans a los años ochenta*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CORTÉS Morató, Jordi y MARTÍNEZ Riu, Antoni. 1996. “Intencionalidad”. *En: Diccionario de filosofía en CD-ROM*. Barcelona: Empresa Editorial Herder S.A.
- LÓPEZ Cano, Rubén. 2005. “Los cuerpos de la música. Introducción al dossier Música, cuerpo y cognición”. [en línea] *Revista Transcultural de Música #9* <<http://www.sibetrans.com/trans/trans9/cano2.htm>> [consulta: 10 agosto 2013].
- MARTÍNEZ Ulloa, Jorge. 2009. “El gesto instrumental y la voz cantada en la significación musical”. *En: Revista Musical Chilena*. Julio-Septiembre. 63 (211): 54-65.
- MENANTEAU Aravena, Álvaro. 2006. *Historia del jazz en Chile*. Santiago: Ocho Libros Editores Ltda.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. 1997. *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Ediciones Península.

PELINSKI, Ramón. 2005. “Corporeidad y experiencia musical”. [en línea] Revista Transcultural de Música #9 <<http://www.sibetrans.com/trans/trans9/pelinski.htm>> [consulta: 10 agosto 2013].

PEÑALBA, Alicia. 2005. “El cuerpo en la música a través de la teoría de la Metáfora de Johnson: análisis crítico y aplicación a la música”. [en línea] Revista Transcultural de Música #9. <<http://www.sibetrans.com/trans/trans9/penalba.htm>> [consulta: 10 agosto 2013].

ROBINSON, J. Bradford. 2008. “Swing”. [en línea] Grove Music Online <<http://www.grovemusic.com>> [consulta: 10 agosto 2013].

SANTOS, Boaventura de Sousa. 2009. Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social. México: CLACSO, Siglo XXI.

2010. Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; Prometeo Libros.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. 1992. De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana. Barcelona: Gedisa.

VARELA, Francisco. 2005. Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales. Barcelona: Gedisa.

ZÚÑIGA Gougain, Sebastián. 2011. “El trote del caballito. Lenguaje musical del maestro Carmelo Bustos”. Tesis (Magister en Artes, mención en Musicología). Santiago, Chile. Universidad de Chile, Facultad de Artes.

Anexo



Figura 1 - La Orquesta Huambaly en el restaurante Nuria, 1956. De derecha a izquierda, abajo: Enrique “Kiko” Aldana, Carmelo Bustos, Lucho Kohan, Óscar Salazar y Humberto Lozán; arriba: Raúl Ángel, Roberto “Mono” Acuña, Pedro Suárez, Fernando Morello y José Luis Córdova.

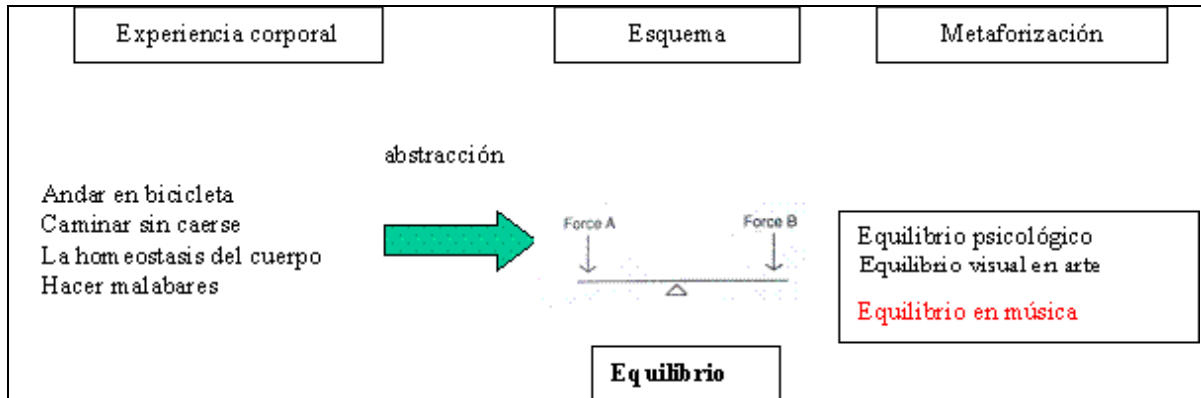


Figura 2 - Esquema de funcionamiento de la teoría de la Metáfora. Conformación y metaforización del esquema “equilibrio”. Fuente: Peñalba, 2005.

Video 1	Clases de saxofón de Carmelo Bustos. Santiago, 21/10/2006. http://www.youtube.com/watch?v=L0Tcd_wsuUw
Video 2	Clases de saxofón de Carmelo Bustos. Santiago, julio 2006. http://www.youtube.com/watch?v=PMOuN4biaT0&feature=youtu.be
Video 3	Clases de saxofón de Carmelo Bustos. Santiago, 14/10/2006. http://www.youtube.com/watch?v=2g2htRyKMLM
Video 4	Clases de saxofón de Carmelo Bustos. Santiago, julio 2006. http://www.youtube.com/watch?v=wSn23cVoKXc
Video 5	Clases de saxofón de Carmelo Bustos. Santiago, 14/10/2006. http://www.youtube.com/watch?v=aQpPbzT6vbE