



FLUJOS Y RUTAS

Creatividad, Música, Danza y Audiovisión

RESUMEN: el artículo intenta mostrar, de manera introductoria, diversas reflexiones emanadas desde mi desempeño como profesor de la carrera de Licenciatura en Danza de la Universidad de Chile. En este cargo he podido sintetizar (y a la vez continuar explorando) problemáticas que vengo desarrollando como docente desde hace varios años, que incluyen no sólo el buen desarrollo de las capacidades de creación musical de los estudiantes, sino además las competencias derivadas del estudio del fenómeno escénico-corporal como situación sonora y visual. Todo esto mediante la creación de colectivos de aprendizaje, los que procuran la búsqueda de la construcción de caminos adecuados a estas indagaciones.

por
José Miguel
Candela

Mi experiencia en el ejercicio de la docencia musical universitaria, a la vez que aquella derivada de mi desempeño como compositor y colaborador musical de diversos coreógrafos nacionales, me ha llevado a plantear varias reflexiones respecto al desarrollo de la creatividad musical en la enseñanza musical de pregrado, particularmente aquella aplicada al fenómeno musical y su funcionamiento en situaciones escénico-corporales. Algunas de éstas podrían ser planteadas como preguntas iniciales: ¿Cómo funciona el pensamiento creativo? ¿Cómo funciona, particularmente, la creatividad musical? ¿Qué implicancias estéticas son inmanentes al fenómeno escénico-corporal “sonoro”? ¿Qué métodos son los más adecuados para el desarrollo de estas exploraciones a nivel de pregrado? Estas preguntas las he entendido desde su apertura y movilidad a través del tiempo y, por lo mismo, apuntan al planteamiento de problemáticas de estudio. A partir del estado de estas problemáticas en la actualidad, haré una breve descripción de algunos de sus aspectos; intentaré fundamentar estas interrogantes y describir su aplicación como objetivos de estudio, para finalmente introducir un marco metodológico de desarrollo, aplicable a la docencia artística a nivel de pregrado.

El pensamiento creativo, la creatividad musical y audiovisual

“La habilidad de aprender algo nuevo se basa en el estado general de la mente del ser humano. No depende de talentos especiales, ni tampoco funciona sólo en campos especiales como la ciencia, el arte, la música o la arquitectura, y cuando funciona, opera como un interés total y absoluto en lo que está haciendo” (Bohm, 2002, p.36).

Que el ser humano es un ser creativo, qué duda cabe. Esta cualidad, más grande que la creatividad artística, pareciera definirnos como seres vivos. Con bastante lejanía a la idea de “genialidad creativa” dieciochesca (cuyas raíces se encuentran en el medioevo), ella parece hacerse cuerpo en la percepción, en situaciones habituales como en otras sorprendidas, reaccionando tras un vertiginoso proceso comparativo en la memoria individual y colectiva. Ante situaciones problemáticas, la creatividad intenta soluciones —entre otras cosas— en lo que pareciera ser un diálogo eterno entre la comparación y la presentación. Se ha escrito mucho sobre sus características, niveles, fases, etc.; incluso su obvia vinculación en el quehacer artístico ha generado teorías y prácticas creativas, sin que el pensamiento creativo como tal se revele en su esencia. ¿Es posible intentar una ontología de la creatividad?

Todo parece indicar que resulta muy acertado hablar de una *polidimensionalidad* de la naturaleza creativa, lo que implicaría la necesidad de un acercamiento desde diversas áreas para entender su naturaleza. En otras palabras, hoy “las visiones esencialistas de la conducta creativa fueron desafiadas por los argumentos de creatividad como una construcción social y cultural” (Sullivan, 2009, p.41). En este sentido, existe en la actualidad una movilización interesante de aspectos propios de la psicología del desarrollo en el estudio de la creatividad. Entendiendo la problemática creativa desde esta perspectiva, será fundamental en su desarrollo la seria consideración de las características de sus procesos y aspectos cognitivos, sociales, emocionales, familiares, socioculturales, contextuales, históricos y, por supuesto, los concernientes a la educación, formal e informal, que la rodean (Feldman, 1999, pp.169-172). Esta consideración implica una gran responsabilidad a la hora de acompañar el desarrollo de la creatividad de un otro:

“el trabajo creativo requiere, ante todo, un estado mental creativo. En general, lo que aprendemos de nuestros padres, profesores, amigos y de la sociedad cuando somos niños es a tener un estado mental conformista, imitativo y mecánico que no signifique un peligro contra sus concepciones. La mayoría de los que no están satisfechos con dicha conformidad cae en la trampa de rebelarse contra ella, proyectando un conjunto de ideales

opuesto o contrario e intentando conformarse con los mismos. Lo que es evidente es que dicho conformismo tampoco es creativo” (Bohm, 2002, pp.50-51).

Esa proyección que cita Bohm, si bien puede estar fundada en un momento creativo del pensamiento, finalmente instala un “artefacto” mecánico que responde, con tendencia cada vez más inamovible, a la realidad. Ahora bien, y citando a Hofstadter, si es verdad que la creatividad es la esencia de todo aquello que no es mecánico, también es cierto que el artefacto mecánico tiene un origen creativo, y que el acto creativo es mecánico, aunque su cualidad mecánica esté oculta a la simple vista (Hofstadter, 1987, pp.748-749). Esta dialéctica creatividad-cualidad mecánica parece ser un fundamento del acto artístico.

Así como es inevitable la consideración de la dualidad antes señalada, al hablar de las características del arte musical (y en general de las artes temporales), resulta necesario reflexionar en torno a la coexistencia de las dimensiones analíticas y sintéticas. Es decir, podemos pensar en la existencia de una dimensión en la que vive la “obra” como un todo homogéneo, lo que permite, por ejemplo, llamarla como tal, y que admite su entendimiento como unidad, la síntesis. Y a la vez, podemos reconocer la existencia de un proceso de “re-creación” del

pensamiento, de una fragmentación que desnuda la estructura, o sea, el análisis. Ambos “relatos” son básicamente el mismo, pero en direcciones opuestas. Al respecto, hay mucho escrito (Becerra-Schmidt, 1959; Becerra-Schmidt, 1986; Brnčić, 2011).

Además, podemos sintetizar o analizar desde el lugar de quien emite/crea el fenómeno musical, o desde el lugar de quien lo recibe, o incluso podemos situarnos en el lugar de su (intento de) objetivación, por ejemplo, a través de algún tipo de lenguaje-objeto. El más difundido de todos es sin duda el lenguaje pentagrámico de origen europeo, que se ha localizado en el centro del oficio musical por siglos, impregnando de sus virtudes y sesgos a músicas de las más diversas características culturales. Esto ha llevado a ciertas confusiones y a afirmaciones tan absurdas como “saber música” para referirse a la alfabetización pentagrámica (Becerra-Schmidt, 1986, p.80). Y así como el lenguaje-objeto no es el fenómeno musical, tampoco éste puede ser reducido a la concatenación de sonidos y silencios, o a su percepción.

En este punto, también es necesario determinar la existencia de *polidimensionalidades* a nivel del fenómeno musical y del fenómeno creativo, que se entrelazan y reaccionan activamente a la hora de la creación de música. En este punto hay que señalar

que esta creatividad musical existe independiente de cualquier formación académica, y más bien guarda relación con nuestro vínculo con lo sonoro, que tiene su inicio con la formación de nuestro sistema auditivo, alrededor de la semana 27 de gestación. Desde ese momento escuchamos música. Desde ese momento entramos en contacto con el fenómeno musical, registrando todo lo que escuchamos. Este registro, que se extiende durante toda nuestra vida, va formando nuestro acervo sonoro, un inmenso archivo que servirá de referencia para, comparativamente, decidir si lo que escuchamos es atractivo o no (en la medida en que se parezca mucho o poco a lo que hemos escuchado antes). Surgen así expectativas sobre el devenir de lo que escuchamos; si estas expectativas son totalmente saciadas, la audición puede implicar un estado de aburrimiento o de desvío de la atención por parte del auditor; si estas expectativas son totalmente frustradas, puede implicar un estado de rechazo y el auditor puede sentir que “no entiende” lo que escucha, necesidad de entendimiento que, paradójicamente, no surge en la audición de lo que es considerado por él como “bello”. Y sí, de este acervo surge también el paradigma personal de belleza (Becerra-Schmidt, 1986).

A este panorama de complejos engranajes de muchas dimensiones, me atrevo a

sumar una última *polidimensionalidad*: la que ocurre con la superposición de estímulos visuales y auditivos, lo que Michel Chion denomina “audiovisión” (Chion, 1993). Este término remite al tipo de percepción que ocurre, por ejemplo, en el fenómeno cinematográfico, que no puede ser reducida sólo a lo visual o a lo sonoro. Si bien Chion se ha referido en sus escritos exclusivamente al cine, la aplicación metodológica de una tipología de la audiovisión es totalmente relevante, por ejemplo, a la hora de entender (sintetizar o analizar) una situación escénico-corporal. Este ha sido un tema de estudio transversal en mi carrera como compositor, que he podido desarrollar por muchos años tanto en mi trabajo de creación/investigación, como en la docencia universitaria. Para mayor claridad, expondré a continuación tres ejemplos de esta línea tipológica, con un ejemplo coreográfico para cada uno de ellos, musicalizados por mí:

- a) *Reciprocidad y valor añadido*: dado que el cuerpo en escena ve afectada su percepción por la dimensión sonora, y viceversa, el terreno de investigación en torno a esta reciprocidad sonido/cuerpo es inmensa, generando muchas posibilidades de contenidos añadidos y mutuamente recíprocos entre ambos. Un buen ejemplo de esta exploración es la coreografía de Daniela Marini “Alto Contraste” (2001). En esta obra, la música realiza una sutil caracterización de entornos sonoros que evocan los usos musicales de las clases sociales en Chile, añadiendo además numerosas y diversas informaciones particulares al discurso escénico-corporal.
- b) *Empatía y anempatía audiovisual*: la música puede o no tener las mismas características rítmicas, de velocidad, de articulación, expresivas, etc., que el cuerpo en escena. Puede afirmar, contradecir, o ser indiferente a la situación coreográfica en cualquiera o todos estos aspectos. El tejido de estas situaciones a través de una estructura audiovisual es de posibilidades inagotables. La obra de Carolina Bravo “El Color del Cuerpo” (2012), para el Ballet Nacional Chileno, explora en esta combinatoria sonoro-visual, en base a la administración de distintos momentos y criterios de empatía y anempatía expresiva, temporal y rítmica, entre música y cuerpo en escena.
- c) *Espacialidad*: la música puede surgir desde la escena, es decir, desde el lugar

diegético, o fuera de éste. Chion usa las categorías “música diegética” en oposición a “música de fosa” (lo extradiegético), haciendo alusión a la fosa donde las orquestas interpretaban la música que acompañaba a una película en el periodo previo al cine sonoro (mal llamado “cine mudo”). Esto trae enriquecedoras implicancias si se consideran lo límites escénicos como factibles de ser subvertidos. Ejemplo de esto es la obra de Claudia Vicuña y Alejandro Cáceres “Magnificar” (2009), donde la experimentación pasa por la confección y uso de un sistema de difusión de ocho parlantes rodeando al público, a lo que se suman otros implementos sonoros “diegéticos” (electrónicos y acústicos, formales e informales) activados por los intérpretes en escena.

Construyendo un marco metodológico

Lo que sigue, si bien lo escribo desde mi experiencia como docente universitario a nivel de pregrado, sería injusto no agradecer los innumerables diálogos epistolares que tuve por muchos años con Gustavo Becerra-Schmidt sobre el tema de la enseñanza (Candela, 2010).

Resulta razonable afirmar que el desarrollo de la creatividad, particularmente aquella aplicada a lo musical y lo audiovisual (lo escénico-corporal), requiere de un entorno académico de trabajo desprejuiciado, en donde no se considere al estudiante como una “tabula rasa” a ser colmada de contenidos “correctos”, sino como un ser individual con una historia creativa propia, producto de su acervo personal y de su actuar creativo. Creo firmemente que la docencia creativa debe asegurar una continuidad a esta historia, pues al construir y engrosar un dominio reflexivo que inicie/a en la seguridad y claridad del acervo (sonoro y audiovisual) del estudiante, y que se dirija/e hacia dimensiones (sonoras y audiovisuales) nuevas para él, es posible desarrollar su capacidad creativa personal y única, sin dañinos sesgos estéticos o artísticos.

Desde un punto de vista metodológico, me he preocupado de desarrollar mis cursos a manera de *módulos multidireccionales*, planificándolos de un modo abierto, de forma de considerar al estudiante desde su realidad, intereses, motivaciones y búsquedas. Para la aplicación de una buena estrategia docente que desarrolle de mejor

forma estos módulos, me he apoyado en la metodología constructivista (planteamiento de situaciones problemáticas, diversidad de método, diversidad de estrategias de aprendizaje, diversidad de recursos, construcción de significados, etc.). Sobre estos temas se ha debatido bastante (Bouzas, 2004; Pimienta, 2007; Calero Pérez, 2008).

En segundo lugar, he notado que el mejor entorno de trabajo para el desarrollo de la creatividad en la sala de clases es el del *colectivo de aprendizaje*, es decir, un lugar en donde las relaciones son horizontales, y donde el “profesor” (del latín *profiteri*, persona que declara públicamente su conocimiento) o “maestro” (del latín *magistri*, persona con el más alto nivel de conocimiento en un área) abandona esa posición jerárquica para actuar como “facilitador” del conocimiento creativo, el que debe ser descubierto colaborativamente por los estudiantes. Además, el trabajo colectivo implica una necesaria verbalización ante los pares, lo que a su vez desarrolla la capacidad de abstracción del material creado, tanto desde la perspectiva poética del alumno-creador, como desde la estesis del alumno-receptor del proyecto musical o escénico-corporal (audiovisual).

Por último, resulta importante proponer este ejercicio de abstracción desde no importa qué motivación inicial, es decir, desde un espacio abierto a una amplitud de puntos de partida creativos para el estudiante. Esto le permite, por ejemplo, dar inicio a un proyecto creativo desde el nivel neutral de un lenguaje objeto (algún tipo de partitura, algún soporte, etc.; este nivel podría ser de mayor utilidad en la enseñanza de la composición para músicos), o desde su praxis (nivel contextual), o desde su significado (nivel semántico), o desde sus características de recepción (nivel semiótico, nivel estético). Así, el camino de desarrollo de la creatividad (musical y audiovisual) puede ser emprendido por estudiantes con o sin conocimientos de lectoescritura pentagráfica, pues las preocupaciones creativas y los procesos reflexivos inherentes al ejercicio de abstracción creativa trascienden esta habilidad.

Conclusiones

He intentado exponer de manera muy somera una discusión sobre el tema de la creatividad y, particularmente, aquella vinculada a los procesos musicales y audiovisuales (por ejemplo, los escénico-corporales). El tema da para mucho más, y es probable que los avances de la neurociencia vayan aportando nuevos conocimientos que iluminen este campo. Luego de esta discusión he intentado una exposición, desde una perspectiva metodológica, sobre cómo he abordado esta problemática en mi labor docente. Considerando este artículo como introductorio, espero volver a tener la valiosa oportunidad en el futuro de explorar y profundizar sobre lo aquí planteado. Quiero terminar con dos citas que a mi parecer interpretan de buen modo mi sentir respecto a esta área del conocimiento:

“Al igual que la salud del cuerpo exige que respiremos bien, tanto si nos gusta como si no, la salud mental requiere que seamos creativos. Esto es igual que decir que la mente no es ese tipo de cosa que puede actuar como es debido de forma mecánica” (Bohm, 2002, p.59).

“Para terminar, digamos que si bien nos interesa llegar a obtener valores confiables sobre el talento musical, nos interesa mucho más que las capacidades de hacer más y mejor música se desarrollen. Por eso concluimos en que, el talento que más importa es el que permite el desarrollo del talento de los demás” (Becerra-Schmidt, 1969, p.158).

Citas y Bibliografía

- Bruner, Jerome, Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia, Gedisa, Barcelona, (2004).
- Bohm, David, Sobre la creatividad, Editorial Kairós, Barcelona, (2001).
- Bouzas, Patricia, El Constructivismo de Vigotsky, Longseller, Buenos Aires, (2004).
- Pimienta, Julio, Metodología Constructivista, Pearson Educación, México, (2007).
- Calero Pérez, Mavilo, Constructivismo pedagógico, Alfaomega Grupo Editor, México, (2008).
- Hofstadter, Douglas R., Gödel, Escher, Bach: un Eterno y Grácil Bucle, Tusquets Editores, Barcelona, (1987).
- Chion, Michel, La Audiovisión, Paidós, Barcelona, (1993).
- Sullivan, G., “Paradigmslost”. Art Practice as Research: Inquiry in Visual Arts, Sage pp. 31-64. EEUU, California, (2009).
- Feldman, D. H., “9 The Development of Creativity”, Handbook of creativity Cambridge University Press, Inglaterra (1998).
- Becerra-Schmidt, Gustavo, “Crisis de la Enseñanza de la Composición en Occidente”, Ritmo, Revista Musical Chilena Vol. 12 N°59, pp. 48-75, Chile (1958).
- Becerra-Schmidt, Gustavo, El mito del talento en Música, Boletín de la Academia Chilena de Bellas Artes del Instituto de Chile, I, pp.149-158, Chile, (1969).
- Becerra-Schmidt, Gustavo, Lo Así Llamado Bello en Música, Anales de la Universidad de Chile, Quinta Serie, 11, pp.77-95, Chile, (1986).
- Brnčić, Gabriel, Sintéticos- Analíticos_Analíticos- Sintéticos (presente tenso), Revista Musical Chilena, 215, pp.40-53, Chile, (2011).
- Candela, José Miguel, Las Enseñanzas de don Gustavo Becerra, Resonancias, 27, pp. 12-18, Chile (2010).