

# COMUNICAR EL ALMA DE LA MÚSICA. GESTO, MOVIMIENTO Y LENGUAJE EN LA PRAXIS CORAL

COMMUNICATING THE SOUL OF MUSIC.  
GESTURE, MOVEMENT AND LANGUAGE  
IN CHORAL PRAXIS

Doi: 10.25100/nc.v0vi28.11384

Carolina Romero López<sup>1</sup>  
Universidad del Valle, Cali, Colombia.  
carolina.romero.lopez@correounivalle.edu.co  
ORCID: 0000-0003-1753-4810

---

**Recibido:** 20 de octubre de 2020  
**Aprobado:** 30 de noviembre de 2020

e-ISSN: 2539-4355

Este trabajo está bajo la licencia internacional Creative Commons BY NC SA 4.0.

---

## ¿Cómo citar este artículo? / How to quote this article?

Romero, C. (2020). Comunicar el alma de la música. Gesto, movimiento y lenguaje en la praxis coral. *Nexus*, (28), 1-24. <https://doi.org/10.25100/nc.v0vi28.11384>

**Resumen:** La mayoría de las veces, si no todas, se piensa que, para preparar y formar a un director, lo único que se necesita es la enseñanza formal y técnica de lo que existe en la partitura como indicaciones para la interpretación. La otra dimensión, la expresiva, simplemente es algo que se deja a la voluntad del director como si fuera solamente una expresión de su propio talento o destreza personal. Y esto es cierto. Sin embargo, este artículo, que es la sistematización de una experiencia de diez años enseñando dirección, ha arrojado algunas certezas de que existen elementos de la dimensión expresiva que son enseñables en lo que se refiere, ante todo, al gesto, el movimiento y el lenguaje como metáforas, es decir, pueden ser objeto de una práctica pedagógica formal.

**Palabras clave:** Praxis Coral, Gestualidad Expresiva, Interpretación Musical, Cognición Corporizada, Comunicación, Movimiento Expresivo, Esquemas Encarnados, Metáfora Física.

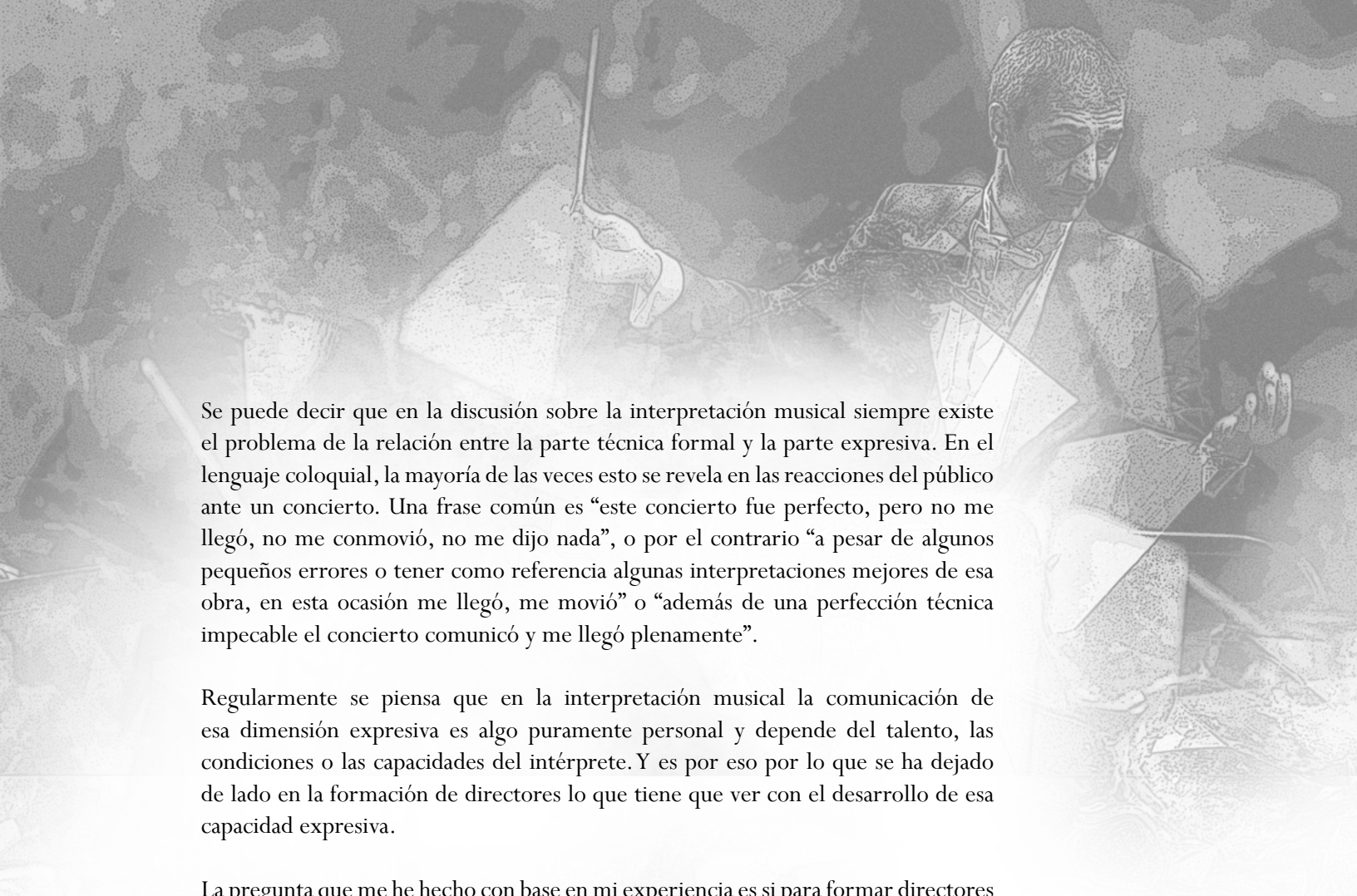
**Abstract:** Most of the time, if not always, it is thought that to prepare and train conductors, the only thing needed is a formal and technical teaching of what exists in the score as indications for the performance. The other dimension, the expressive one, is left to the conductor's will as if it was only an expression of his/her talent or personal expertise. Nevertheless, this article, which is the systematization of a ten-year experience teaching conducting, has provided some certainties on the existence of elements from the expressive dimension that are teachable, mostly, in respect to gesture, movement, and language as metaphors; that is to say, they can be objects of formal pedagogical practice.

**Keywords:** Choral Praxis, Expressive Gesture, Musical Performance, Embodied Cognition, Communication, Expressive Movement, Embodied Schemata, Physical Metaphor.



### **Origen del artículo**

Este artículo de investigación hace parte de la tesis de la autora en el contexto del Doctorado en Historia y Artes de la Universidad de Granada (España). Hace parte del Convenio Específico de Colaboración de la Universidad del Valle (Colombia), La Universidad de Granada (España) y la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP) para la Puesta en Marcha de un Programa para Formar Doctores en Disciplinas Relacionadas con las Artes.



Se puede decir que en la discusión sobre la interpretación musical siempre existe el problema de la relación entre la parte técnica formal y la parte expresiva. En el lenguaje coloquial, la mayoría de las veces esto se revela en las reacciones del público ante un concierto. Una frase común es “este concierto fue perfecto, pero no me llegó, no me conmovió, no me dijo nada”, o por el contrario “a pesar de algunos pequeños errores o tener como referencia algunas interpretaciones mejores de esa obra, en esta ocasión me llegó, me movió” o “además de una perfección técnica impecable el concierto comunicó y me llegó plenamente”.

Regularmente se piensa que en la interpretación musical la comunicación de esa dimensión expresiva es algo puramente personal y depende del talento, las condiciones o las capacidades del intérprete. Y es por eso por lo que se ha dejado de lado en la formación de directores lo que tiene que ver con el desarrollo de esa capacidad expresiva.

La pregunta que me he hecho con base en mi experiencia es si para formar directores corales es posible enseñar aspectos de esa dimensión expresiva.

En realidad, no niego que el talento, la capacidad y el conocimiento del intérprete son fundamentales en este caso, pero mi experiencia me ha dicho que hay aspectos importantes que son enseñables para formar a un buen director musical.

En este artículo haré una exposición de cómo es posible la enseñanza de esta dimensión y cuáles son los elementos teórico-prácticos que hay que tener en cuenta para dicha enseñanza.

En primer lugar, voy a situar el ensayo como el lugar primordial de la praxis coral en el contexto de un proceso más general que va desde el compositor y la partitura hasta el concierto y su público. Para esto recurriré al modelo establecido por Hannah Arendt (1998) en su teoría de la acción. En segundo lugar, mostraré las referencias a los conceptos fundamentales que le sirven de sustento teórico práctico a esta investigación: cognición corporizada, movimiento expresivo, teoría de la metáfora, esquemas encarnados, entre otros. En tercer lugar, describiré en detalle el proceso del ensayo, es decir, la interacción entre el director y los coreutas. Por último, haré una presentación de la *Guía para la enseñanza de la dirección*, como propuesta surgida de esta investigación.

## Una experiencia

Comenzaré relatando mi experiencia, la cual es el origen particular del tema de investigación.

Cuando los estudiantes llegan por primera vez a la clase de Dirección, he visto la incomodidad con sus brazos y en general con su cuerpo para dirigir. Podían ser buenos músicos que expresaban con su instrumento cierta musicalidad, pero al momento de dirigir su cuerpo y sus brazos no comunicaban nada o muy poco de esa musicalidad y esa expresividad que alcanzaban en otros escenarios.

Esto me intrigó y fue lo que hizo que me preguntara acerca de mi propia formación como directora. Después de hacer memoria, no recuerdo ninguna clase en la que me hubieran explicado el asunto de la gestualidad, de la construcción de un gesto expresivo y su importancia en la comunicación con el grupo para poder expresar lo que la música dice.

Hubo un momento, durante la realización del máster en Dirección<sup>2</sup>, en el que tuve que enseñar a dirigir, es decir, enseñarles a los estudiantes cómo mover sus manos y su cuerpo para expresar lo que querían de la música. En ese momento, específicamente, me di cuenta de que nadie me había explicado a mí cómo hacerlo; sin embargo, había adquirido unas técnicas y procedimientos derivados de la experiencia. Fue cuando empecé a hacer consciente de manera objetiva lo que hacía al dirigir y volví objeto de conocimiento la construcción del gesto del director<sup>3</sup>. A partir de esta reflexión, también diseñé una metodología apropiada para enseñar a dirigir. Con ese objetivo en mente, comencé a preguntarme cómo lograr que los estudiantes pudieran comunicar con su cuerpo algo de la música que ellos concebían en su mente.

Me di a la tarea de reproducir el camino que, casi intuitivamente, había hecho durante varios años dictando la cátedra de dirección; para ello, escribí de forma detallada cada paso dado y cada ejercicio propuesto. Todo me llevaba a una reflexión sobre el uso del cuerpo, la consciencia corporal y el control derivado de esta; todo coincidía en la búsqueda de un movimiento con un sentido más profundo y conectado con las emociones para conseguir los movimientos expresivos que se le piden a un director.

Cuando me vi en la situación de enseñar a dirigir una obra, después de compartir con los estudiantes los esquemas tradicionales de dirección de 2/4, 3/4 y 4/4, me di cuenta de que había algo más que sólo mostrarles cómo hacer los esquemas, esos que tantas veces me enseñaron y con los cuales creí que ya sabía dirigir. El esquema en sí mismo —un dibujo hecho por las manos en el aire— no expresaba lo que la música decía, no evidenciaba lo que el compositor quería, no revelaba el peso y la profundidad de un forte o la ligereza e ingravidez de un piano ligado. Y eso lo saben todos los directores y todos los músicos. Pero en la formación académica que recibí

no hubo un escenario donde se discutiera sobre este tema específico. Se daba por hecho que, el aprender los esquemas, era suficiente información para lanzarse al mundo de la dirección. Hasta oí decir a un profesor que el movimiento de los brazos era pura “gimnasia”.

Eventualmente terminé dirigiendo y expresando con mi cuerpo, con alguna eficacia, lo que la música me decía. Pero el cuestionamiento se hacía presente a la hora de enseñar eso que había descubierto intuitivamente. Entendí la importancia del manejo del cuerpo para lograr que el proceso de comunicación que implica la dirección tuviera redondez y coherencia. Comencé a preguntarme: ¿es suficiente la formación teórica y práctica tradicional para ser una buena directora? ¿El movimiento de las manos viene naturalmente y por añadidura cuando tienes talento musical? ¿Por qué hay directores más expresivos que otros? ¿Es sólo el talento el que hace expresivo a un director o ser expresivo es algo enseñable?

Deduje entonces que, si esos estudiantes podían asociar el movimiento expresivo de los brazos no con un esquema geométrico, mecánico y frío, sino con una imagen conocida, cercana y sensible, entrarían a un campo infinito de posibilidades para el movimiento de los brazos y del cuerpo en general, con la participación de su conocimiento de la música, pero también de su sensibilidad, imaginación y emoción. Fue cuando les dije que se imaginaran acariciando a un pollito recién nacido en sus manos...y mágicamente supieron cómo se sentía y se veía una dinámica de piano-ligado.

Empecé a crear otras imágenes que traducían al movimiento lo que la música, eventualmente, podía expresar. Así surgieron “las riendas”, “acariciando el oso”, “las plumas ingravidas” y “karate-kid”, todos movimientos que venían de imágenes que ellos conocían y podían llevar a su cuerpo de una manera natural y orgánica. Durante muchos semestres apliqué esa metodología y en las evaluaciones del curso siempre había una aprobación total de parte de los estudiantes de esa manera de sacar un movimiento más conectado y expresivo.

La pregunta seguía presente no en cómo comunicar las emociones, sino en cómo aquellos que querían ser directores podían conseguir un movimiento expresivo que comunicara lo que ellos querían de la música que interpretaban y que hubiera una fundamentación teórica que respaldara una metodología específica.

Ahora bien, centrándonos en lo que es el proceso de dirección, se asume que el director debe enseñar, transmitir y poner en práctica los elementos técnicos y formales que están escritos en la partitura de una manera estricta y exacta. Además, tiene que tener en cuenta los elementos expresivos, aquellos que, sin apartarse de los anteriores, van más allá, para comunicar al público emociones, sentimientos, vivencias y experiencias.

Es así como el director tendrá que liderar una idea única de interpretación de la obra que el grupo cantará simultáneamente y sin discusiones en el concierto. El éxito de esta interpretación final dependerá de la manera como el director se apropie de las voluntades de su grupo para que lo sigan sin titubear en los ensayos y finalmente en la presentación.

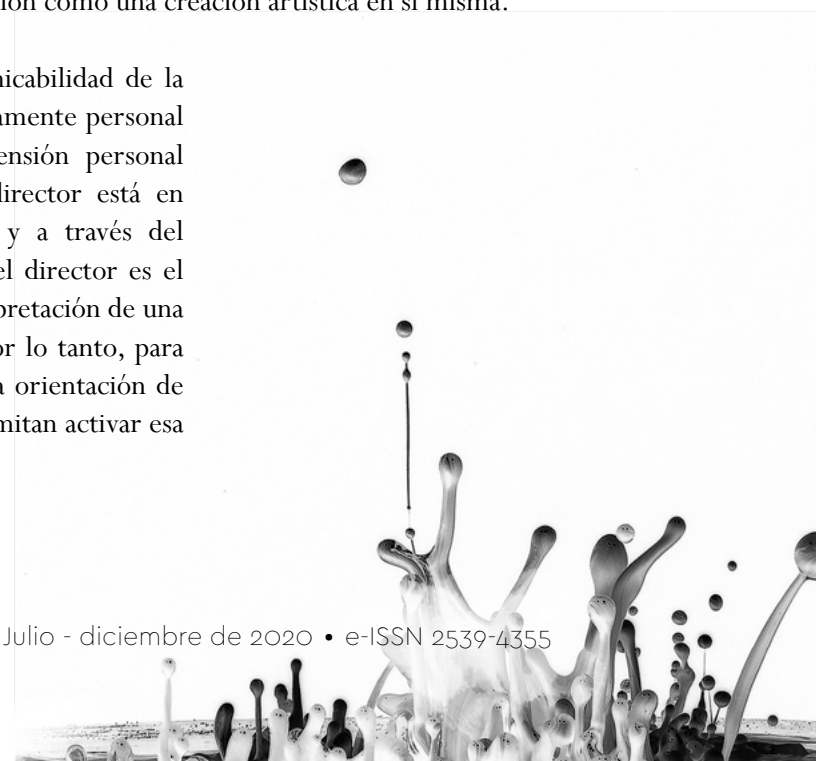
La mayoría de las veces, si no todas, se piensa que, para preparar y formar a un director lo único que se necesita es la enseñanza formal y técnica de lo que existe en la partitura como indicaciones para la interpretación. La otra dimensión, la expresiva, simplemente es algo que se deja a la voluntad del director como si solo fuera una expresión de su propio talento o destreza personal. Sin embargo, lo que yo sentí como una ausencia en mi formación, se convirtió, en la práctica de la enseñanza, en la certeza de que sí podían existir elementos enseñables, es decir, aspectos de la dimensión expresiva que pueden ser objetos pedagógicos, puesto que son practicables y transmisibles. Hay que aclarar que lo que es enseñable en esta dimensión expresiva no debe convertirse en un elemento formal y rígido como la otra dimensión, ni formalmente establecido, lleno de reglas y normas, sino más bien de criterios y orientaciones generales que pueden ser útiles para el aprendizaje de dirección.

### **Lecciones de la experiencia**

Podríamos deducir de la experiencia que todo el mundo tiene la consciencia de que hay una variedad de interpretaciones, y esas interpretaciones son referidas a un director y a su relación con el coro y con el público.

Mi experiencia me dice que no es solo una característica personal del director, aunque esto también influya de manera importante. Sin embargo, intuyo que hay unos criterios generales que pueden enseñarse a los aprendices de directores para que tengan en cuenta esa dimensión creativa de la interpretación. De alguna manera, es posible concebir la interpretación como una creación artística en sí misma.

Se ha insistido en que la comunicabilidad de la esencia de la música es algo puramente personal del director. Aunque esta dimensión personal es importante, olvida que el director está en relación estrecha con su coro y a través del coro con un público. Es decir, el director es el agente fundamental para la interpretación de una obra que está en la partitura; por lo tanto, para formar directores es necesaria la orientación de unos criterios generales que permitan activar esa dimensión personal.



Investigando sobre lo enseñable de esta dimensión, me encontré con una enorme literatura musical que podríamos resumir en lo siguiente: el movimiento expresivo y el lenguaje ordinario para canalizar ese movimiento con el fin de que los destinatarios de él corporicen o hagan parte de sí mismos esta dimensión. Todo el desarrollo de las ciencias cognitivas, la aplicación de artes como la danza y el teatro en la música, la cognición corporizada, la teoría de la metáfora, la metáfora encarnada, el movimiento expresivo, la consciencia corporal, etc., son aspectos que están a la orden del día en la discusión académica internacional sobre la música en estos momentos, cuestiones que al parecer están sistemáticamente ignoradas en nuestro medio académico.

Como se puede vislumbrar, el campo de investigación es enorme, al igual que la necesidad de tenerlo en cuenta para introducirlo en nuestro medio. Esta investigación, por lo pronto, se ha limitado a los aspectos prácticos de una guía para la enseñanza de esta dimensión. No sobra aclarar que no se trata de establecer formal y rígidamente cómo deben proceder quienes dirigen un coro, sino de ofrecer una gama de criterios generales para tener en cuenta y desarrollar conscientemente la dimensión interpretativa de la música coral.

Por lo tanto, esta investigación tuvo una doble dimensión: una descriptiva, es decir, la descripción misma de lo que sucede en el proceso de interpretación; y otra normativa o prescriptiva, que es la sugerencia de orientaciones para su puesta en práctica.

### **El camino que se presentó**

Al comenzar a investigar sobre este asunto de mi interés práctico, me di cuenta de que había mucha tela para cortar, dado que eran innumerables los estudios y la bibliografía especializada sobre los distintos aspectos que comprenden el fenómeno.

La revisión bibliográfica se enfocó en el proceso que va del conocimiento y el lenguaje al movimiento, y del movimiento a la apropiación de ese movimiento por parte del cuerpo. En principio, me encontré con una dimensión teórico-práctica que va mucho más allá de la música pero que, expresamente, ha sido y está siendo aplicada a la música.

El campo más general de investigación es el que corresponde a las teorías sobre la conexión mente-cuerpo y las teorías del movimiento: cognición corporizada (Merleau-Ponty, 1945), la teoría de la metáfora (Lakoff & Johnson, 1980), esquemas encarnados (Johnson, 1987) y teoría del movimiento (Laban, 1984). La teoría de la mimesis (Girard, 1997), por su parte, es una teoría general que, siendo relacionada con campos muy distintos como la literatura y el fenómeno de la violencia, ha sido aplicada fructíferamente para describir la relación del director coral con su modelo de dirección.

Durante el siglo pasado, los estudios sobre la relación cuerpo-mente se preocuparon por indagar acerca del papel del cuerpo en la cognición. Algunos modelos entre las teorías sobre dicha relación son los que hablan de la mente corporizada, los cuales sostienen que el cuerpo es parte indisoluble de la mente (a diferencia del modelo de Descartes que concibe la mente y el cuerpo como dos sustancias diferenciadas).<sup>4</sup>

El concepto del filósofo Merleau-Ponty (1945) acerca de la cognición corporizada dio el sustento teórico principal a esta tesis y de allí se fueron desprendiendo todos los aportes que se refieren a su aplicación en la música. El objetivo era indagar sobre la función que estaba teniendo el cuerpo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con Peñalba, el discurso del filósofo francés, estudioso del cuerpo dentro de un discurso fenomenológico, y que aparece como crítica al cognitivismo y al existencialismo de la época, Merleau-Ponty no trata de desarrollar ningún modelo de mente, sino de analizar la experiencia desde la perspectiva de la consciencia. (Peñalba, 2005, p. 6).

Piaget (como se citó en Peñalba, 2005) “fue uno de los pioneros en plantear que cuando el niño nace, su única forma posible de relacionarse con el mundo es a través de su cuerpo”, de lo que él llama su “capacidad sensoriomotora” (p. 4). Según él, esta capacidad se desarrolla en un período en el que el niño desarrolla sus habilidades a través de la manipulación y exploración física del medio que lo rodea. Por otro lado, Garavito considera que el cuerpo ya no es un receptáculo de sensaciones, sino que se convierte en un sistema cognitivo en sí mismo. El mundo propio se diferencia del medio ambiente y está lleno de significado (Garavito, 2011).

Las aplicaciones de la cognición corporizada en la música se ven reflejadas en investigaciones como la de Pelinski (2005), Leman (2008), Velásquez (2011), Garavito (2011), Martínez (2012), Van der Schiff (2013), entre otros.

Existen también investigaciones sobre la “euritmia” de E.J.Dalcroze que, partiendo de las teorías del *embodiment* de Merleau-Ponty, estudian el proceso cognitivo aplicado a la pedagogía de la música. Es vital entender el concepto de cognición corporizada para entender la metodología *Dalcroze*. (McCoy, 1994; Juntunen, 2004; Frego & Leck, 2005; Grau, 2005; Daley, 2013, entre muchos otros).

Por otro lado, se encuentra el campo del lenguaje cuyo tema fundamental para esta investigación es la Teoría de la Metáfora formulada por Mark Johnson (1987), una de las teorías filosófico-cognitivas que más se ha aplicado a la música en los últimos años (Marconi, 2001; Saslaw, 1996; Zbikowski, 1997; Feld, 1981; Brower, 2000; Echard, 1999, 2003 y Cox, 1999, 2003). Si bien en un principio fue propuesta en el campo de la lingüística (Lakoff & Johnson, 1980), ha sido posteriormente aplicada, además de la música, a otras disciplinas como la matemática y la política. Esta teoría “concede al cuerpo un papel fundamental en la cognición y sostiene que parte de



nuestra forma de entender el mundo es metafórica en cuanto a que implica proyectar patrones de un dominio cognitivo a otro” (Peñalba, 2005, p. 1). Partiendo de esta idea, la teoría de la mente corporizada (*embodied mind*) formulada por Mark Johnson (1987), en consonancia con lo que plantea Piaget (1926 [1973]), “afirma que las primeras experiencias corporales que tiene el niño al nacer dan lugar a esquemas encarnados que estructuran su experiencia. Dichos esquemas le sirven para comprender aspectos abstractos de la realidad utilizándolos como metáforas para entenderlos” (Peñalba, 2005, p. 5).

Según indica Johnson:

para el pensamiento abstracto es necesario utilizar esquemas más básicos que, en el caso de nuestro proceso cognitivo, derivan de la propia experiencia inmediata de nuestros cuerpos. Utilizamos estos esquemas básicos, es decir, lo que él denomina esquemas encarnados para dar sentido a nuestras experiencias en dominios abstractos mediante proyecciones metafóricas. (Johnson citado en Peñalba, 2005, p. 7)

Teniendo en cuenta lo planteado por la Teoría de la Metáfora, en esta investigación han sido trasladados algunos conceptos como el de esquema encarnado y el de proyecciones metafóricas para ser usados en la música, específicamente en la comunicación entre el director y su coro durante los ensayos (Cornelius, 1982; Gonzo, 1977); o también como metáforas físicas para desarrollar habilidades vocales, y en general para un mayor entendimiento de conceptos musicales en un ensayo (Wis, 1999).

Peñalba ha hecho un gran aporte al señalar y describir los beneficios del uso de los esquemas encarnados para la comprensión de muchos conceptos musicales tales como el equilibrio armónico, la tensión en una cadencia, etc. También ha señalado algunas limitaciones de dichos esquemas: por un lado dice que la cultura influye no solamente en la modulación de nuestras percepciones o de nuestras experiencias corporales, sino también en la propia formación de esquemas; por otro lado se refiere a algunas “arbitrariedades explicativas” con respecto a la dificultad para explicar qué esquemas hay detrás de la comprensión de determinados fenómenos, particularmente los musicales (Peñalba, 2005).

En cuanto a la teoría mimética, que fue desarrollada por Rene Girard<sup>5</sup> como vehículo de discusión y análisis para la crítica bíblica y literaria, fue aplicada al análisis de la violencia en las sociedades primitivas y, por extensión, a la violencia en las sociedades contemporáneas. Para Girard (1997), el deseo humano es esencialmente mimesis o imitación, es decir, nuestros deseos se configuran gracias a los deseos de los demás y una de sus hipótesis es que el deseo elige sus objetos gracias a la mediación de un

modelo. El director James Jordan (2009) hizo una adaptación de esta teoría para aplicarla como criterio fundamental en las técnicas de ensayo, con el fin de indicar la idea proyectada del director de cómo debe ser el sonido de la obra que pone en práctica (p. 12).

Siguiendo con las aplicaciones teórico-prácticas a la música procedentes de campos y teorías distintos a ella, el coreógrafo húngaro Rudolf Laban (1984) planteó una teoría del movimiento enfocada a la danza y el teatro. Su idea giraba alrededor de la premisa de que en la medida en que reconocemos nuestros patrones de movimiento hay una puerta que se abre a la ampliación de estos patrones. Laban planteó que cuando nos movemos decimos algo de lo que somos (Laban, 1984, p. 130). De esta manera, con base en estas premisas y tomando el concepto de esfuerzos/acciones, se han hecho numerosas propuestas aplicables a la enseñanza de la dirección musical como las de Poch, 1982; Billingham, 2001; Jordan, 2009; Moore & Yamamoto, 2012; Lombardo, 2012; Gualdrón, 2013, entre otros.

Con relación a la formación del director musical, es importante resaltar el trabajo propuesto por Andrew Mathers (2008) en su tesis doctoral, puesto que hace una síntesis de las diferentes teorías sobre el movimiento expresivo y la comunicación; él se pregunta cómo las teorías del movimiento expresivo y de la comunicación no verbal pueden enriquecer una dirección expresiva en cualquier nivel de formación de un director. Mathers estudia cinco teorías del movimiento, las de Delsarte, Laban, Dalcroze, Alexander y Feldenkrais; señala que la escogencia de estas teorías radica en que todas parten de la conexión mente-cuerpo, por consiguiente, parten de la consciencia corporal, y por otro lado representan procesos educacionales como tal.

### **Hacer y actuar en Hannah Arendt, un modelo para el ensayo**

Hay que aclarar que, aunque esta investigación se centra específicamente en hacer una propuesta para la enseñanza de la dirección coral, es necesario hacer una descripción de todo el proceso de lo que hemos llamado la “praxis coral”, que va desde la partitura hasta la presentación en público, para así poder definir y establecer, por un lado, las funciones del director y las capacidades que debe desarrollar para cumplir con su objetivo que es el de comunicar la esencia de la música y por otro las funciones del ensayo como escenario principal donde se construye la comunicación entre el director y su grupo.

Para lo anteriormente descrito y, en general, para describir y analizar lo que tiene que ver con la interpretación de una obra musical, hemos tomado como referencia la teoría de la acción de Hanna Arendt.<sup>6</sup>

Arendt (1998) distingue tres tipos de actividades que definen la condición humana: la labor (labor), el trabajo o fabricación (work, poiesis, tejné) y la acción (action, praxis). La labor es la actividad que se requiere para mantener la vida biológica y

lo que produce son bienes de consumo; es repetitiva y su proceso mismo no se distingue del resultado. En general, la labor es una actividad que tiene que ver con el mantenimiento de la vida biológica: la alimentación, las tareas del hogar, etc.

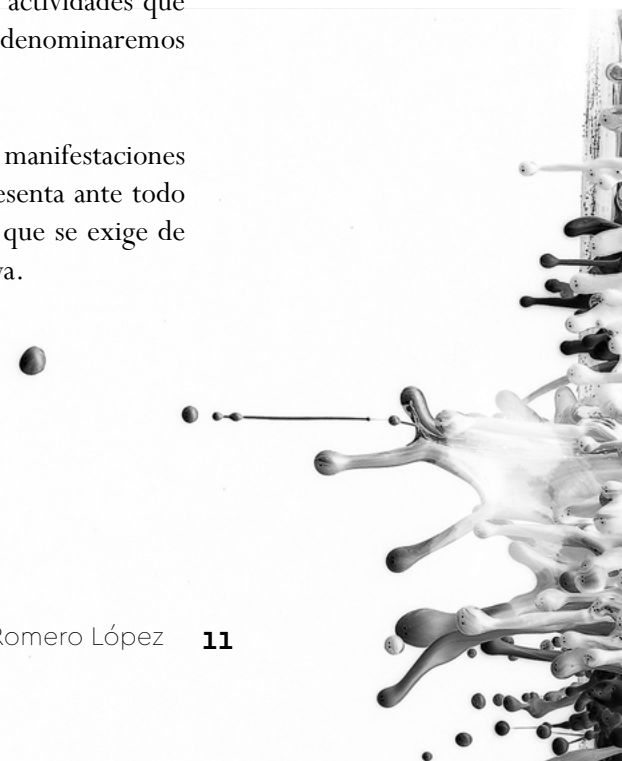
Aquí nos interesa precisamente la caracterización de la fabricación y la acción. En todo proceso de producción o fabricación, se pueden distinguir las herramientas que se utilizan para transformar la materia prima y el resultado final, este es una obra concreta que se independiza del propio proceso de producción. En cambio, en la acción o praxis, la actividad es el centro y no existe un resultado independiente de esta, es decir, el resultado es la acción misma y es único e irrepetible.

Así pues, para ubicar específicamente a la obra de arte, siendo al mismo tiempo dos tipos de actividades distintas y opuestas, aunque recíprocamente necesarias, es necesario retomar lo dicho anteriormente. Arendt concibe la obra de arte, en principio, como fabricación. De esta manera está sujeta a la lógica de medios-fines, en la que los criterios técnicos y la utilización de herramientas conducen a la producción de objetos independientes del proceso y durables.<sup>7</sup> Pero como acción, revelan la presencia del agente y son únicas e irrepetibles; por supuesto la música al manifestarse como obra de arte, tanto en su fase creativa (la partitura) como en su fase interpretativa (la representación en el escenario), comparte esta característica: es poiesis y es praxis, es decir, es trabajo, fabricación o producción y también es acción. Es por esta razón que los comentaristas de Arendt ponen de relieve lo que la misma filósofa percibe como una tensión interna a la obra, debido a que las dos actividades son opuestas (Birulés & Lorena, 2014)<sup>8</sup>.

En la praxis coral, el proceso de montaje de una obra se refiere, primordialmente, a un proceso de fabricación; y el camino que lleva y culmina con la presentación y la realización de un concierto es la acción (praxis). Vale advertir aquí que las dos actividades se articulan entre sí, lo que no permite distinguir cuándo se sucede una y cuándo se sucede la otra. Dado que en la acción o praxis es donde se manifiesta la esencia del arte, lo creativo, lo novedoso, lo único, a estas dos actividades que configuran el hecho artístico-musical de la dirección coral, las denominaremos praxis coral.

En síntesis, lo que podemos poner de relieve es que una de las manifestaciones de esta tensión en la praxis coral es la eterna discusión que se presenta ante todo en los ensayos (como el mismo proceso de producción), entre lo que se exige de perfección técnica y la exigencia simultánea de creatividad expresiva.

Así pues, la Teoría de la Acción de la filósofa alemana nos permitió contextualizar con claridad nuestra concepción de la dirección dentro del proceso de la interpretación y específicamente toda la idea de lo que llamaremos la “praxis coral”.



Las fases de este proceso son: partitura, ensayo y concierto, y los elementos que intervienen en estas fases son el compositor, el director coral, el coro y el público. Como se puede ver, en el ensayo los elementos que participan son el director y el coro.

Lo que sostengo es que la interpretación y aparición en público es parte esencial del proceso creativo y por lo tanto hay que reiterar por qué estamos llamando a nuestro objeto praxis coral. Arendt denomina espacio de aparición a la irrupción plural de los agentes en el espacio público. Ahora bien, ella denomina “poder” a la capacidad que tienen los agentes en el espacio de aparición para actuar concertadamente (Arendt, 1998, cap. V). En esta idea se manifiesta de una manera más precisa la analogía entre lo que para Arendt es el objeto primordial en la política con la dimensión estética; y es que lo político para ella es, ante todo, lo público; esto la lleva a considerar la aparición en público algo esencial para la realización humana, lo que también se puede aplicar a la interpretación y en concreto a la interpretación musical.

La música coral, al ser única como producto de la acción, nos presenta a sus intérpretes como actores indispensables en la materialización de la música que está en una partitura, es por esta razón que consideramos que ellos, al encarnar la acción en el escenario, se convierten en agentes creadores de ese hecho inédito y fugaz que es el acto musical. Y son agentes creadores en cuanto actúan concertadamente. El poder, que es manifestación de la acción, se revela en esta concertación entre los coreutas y el director, y se completa con la vinculación del público. Para Arendt la acción es fugaz y necesita alguna estabilidad. Esta se la da el hecho de ser resultado de la fabricación, que es el aspecto durable. “Pensar y actuar son tan fugaces como el instante vivido, necesitan la producción para encontrar patria y morada en el mundo, pero esto no es una razón que nos permita confundirlos con la producción” (Arendt, 2012, p. 506).

Es así como, siendo la acción fugaz, es un acontecimiento. Cualquier artista después de una presentación puede dar fe de que ante la exposición pública sólo queda la aceptación de lo que resultó: es posible que pensemos que hubiera podido ser de otra manera, pero lo real es lo que resultó y por lo tanto cualquier otra consideración solo puede ser tenida en cuenta para otra presentación. Cabe agregar que una presentación nunca será exactamente igual a las previas, y se puede presumir que tampoco a las que siguen: la obra puede ser la misma pero cada concierto es diferente. La significación no es la perfección técnica ni el valor en sí mismo de la partitura, sino el hecho de que se haya producido en ese momento porque, como dice Arendt (1998), los resultados de la acción no son fines sino acontecimientos y no hay causalidad mecánica entre uno y otro. La música como interpretación es única pues es un acontecimiento y es el único momento en el que se puede medir lo único de la partitura.

Podemos resumir lo dicho anteriormente acerca del proceso de la praxis coral en su conjunto de la siguiente manera: el compositor es quien plasma su creación en una partitura, un cúmulo complejo de signos que tienen como destino ser interpretados y, si bien el compositor es el artista creador de la obra única, los intérpretes, a pesar de que se sujetan a la partitura, son partícipes de la creación. Aún más, la interpretación en su resultado final es una obra por sí misma, producto de un proceso de producción y portadora de eso único de la obra que hay que comunicar. Y esto sucede porque en la música existe la obra en su plena realidad material sólo si es interpretada.

### **Interpretación y comunicabilidad**

Es de anotar aquí que la música comparte con otras artes como la danza y el teatro una complejidad que no tienen artes como la pintura, la poesía o la arquitectura. Y es el hecho de que hay dos obras artísticas en un solo proceso: por un lado está la obra como tal, la partitura; y por el otro, está la interpretación en un concierto, es decir, la culminación de su realización. También supone un proceso diferenciado de puesta en práctica. Ese proceso tiene lugar en el ensayo, el espacio donde se elabora lo que existe en la partitura para convertirlo en algo comunicable y representable. Es claro que el proceso de montaje, en otras palabras, la sucesión de varios ensayos como puesta en práctica de lo que dice una partitura, es un tema esencial para este trabajo.

Resulta claro que, en el ensayo, por parte del director, deben reflejarse la dimensión técnico formal, la cual es absolutamente necesaria; y la dimensión expresiva, siempre novedosa, la cual representa el ámbito propiamente dicho de la creación artística.

La experiencia nos enseña que en todo el proceso de la praxis coral hay dos elementos muy importantes: primero, la comunicación del director con el coro a través de la gestualidad expresiva; y después, la capacidad del coro de comunicar al público lo que el director quiere de la música. Así pues, de alguna forma, el grupo se apropia de la manera de transmitir los elementos expresivos de la música por parte del director; y se espera que, así mismo, ellos comuniquen lo que el director quiere de la música al público. Todo esto sucede en el proceso de montaje, en donde se hace más eficaz dicha transmisión no sólo con la utilización del lenguaje corporal y gestual por parte del director, sino también a través de todo un discurso verbal cargado de imágenes y metáforas cercanas al grupo.

La complejidad del tema que estamos abordando se puede sintetizar del siguiente modo: de lo que se trata es de la manera como un director comunica en el ensayo la dimensión expresiva al mismo tiempo que la perfección técnica, a fin de que la primera también sea comunicable a un público. Como ya hemos mencionado, en este punto se pone en evidencia la tensión entre el aspecto puramente técnico formal del proceso y el aspecto de la expresividad emotiva, que a pesar de ser contrarios, tienen que coexistir siempre. No puede existir de ninguna manera el

uno sin el otro. Sin embargo, es imposible que la dimensión expresiva se exteriorice de forma adecuada si no se supera el nivel del aprendizaje técnico, de tal manera que se convierta en algo que se manifiesta natural y espontáneamente<sup>9</sup>.

En cada presentación, las características generales del público cambian. Por ejemplo, este puede poseer una amplia o mínima experiencia en oír música coral, o un mayor o menor conocimiento de las dimensiones propiamente musicales como la armonía, el ritmo, la melodía, la afinación, los colores de las voces, la unidad del sonido resultante, etc., derivado de su experiencia o estudio de la música; de igual forma, pueden contar con un conocimiento grande o limitado de autores, géneros, estilos, épocas, etc., también producto de su experiencia o su estudio. Todo lo anterior va a determinar la percepción del audiente y, así mismo, de una manera directa e inmediata, los juicios que se hacen después de una audición: “que buen coro”, “muy bonito pero no me emocioné”, “se ve que los cantantes tienen formación”, “ese director no se mueve casi”, “esa canción me hizo erizar”, “se ve que estaban muy nerviosos”, “se notó que no se sabían las canciones”, “esa obra me hizo llorar”, etc. De esta manera, se puede observar que para su satisfacción estético-musical el público exige que lo que escucha “le llegue”. Muchos son los elementos que definirían lo que “le llega” a los oyentes, a su razón y a su corazón, lo cual hace esta tarea extremadamente compleja. Lo que sí podemos afirmar es que el auditorio exige algo más que una interpretación mecánica, quizás técnica y formalmente perfecta, pero que no “llega”, no comunica un “algo más”, aquello en lo que consiste el goce puramente estético derivado de la creación artística.

Ahora bien, cuando vemos y oímos un coro cantando, con un director al frente que mueve las manos, asociando sus gestos a las exigencias expresivas de la pieza musical que interpreta, y logrando que el coro actúe como tal y consiga comunicar el mensaje musical pertinente, estamos ante el resultado de un proceso con varias etapas y dimensiones relativamente complejas, que en el acto de la presentación se le ocultan al auditorio.

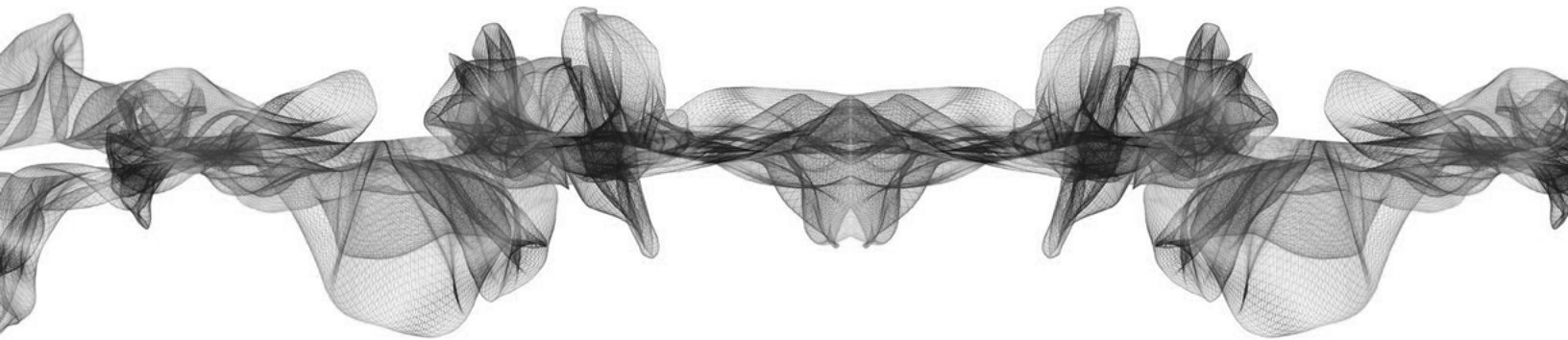
En términos de la investigación realizada podríamos afirmar lo siguiente: la información de la partitura se traduce en movimiento interiorizado, consciente o con sentido. Este proceso se evidencia en el resultado musical final, no en el movimiento que se ejecuta. Es decir, el gesto del director y el movimiento de sus manos en un concierto son producto de una construcción de ese gesto, el cual no sale de la nada o súbitamente en el concierto.

En términos más concretos, para que se produzca el goce de la obra musical en el audiente, el intérprete debe comunicar el goce que le produce a él mismo la interpretación de esa obra y todo lo que ella significa para él. El intérprete debe tener la capacidad de comunicar lo que la obra ha suscitado en él a través de su instrumento o, en este caso, del grupo que dirige.

Así pues, si el artista sólo se interesa en plasmar en su obra lo que proviene del dominio del conocimiento, las destrezas y habilidades para manejar los instrumentos de producción, acumulando y asimilando información, el interés se centra en alcanzar ese dominio. Pero si vuelca su interés en el auditorio o el espectador, lo que intentará no es simplemente acumular información y destrezas sino ir poniéndolas al servicio de la transmisión de lo que es único en la obra de arte. En términos generales, podemos decir que la información y el dominio técnico de la obra tienen que ver más con el proceso de producción, mientras que la comunicabilidad se relaciona, más que todo, con la acción.

A partir de esta mirada al asunto, la praxis coral no parece agotarse en el proceso de producción con el puro conocimiento de la técnica y de los instrumentos y con el seguimiento formal de procedimientos necesarios previamente establecidos. Como su destino es la contemplación y el goce, no la simple utilización, la exigencia de la comunicación está íntimamente ligada a la acción y a la obra. Y lo que es preciso dar a conocer no es sólo la obra en cuanto resultado de la producción, sino en cuanto es única; si se quiere, hay que comunicar la unicidad de la partitura y esa comunicación también es única.

Es importante resaltar que el proceso técnico debe estar al servicio de la comunicabilidad en la interpretación. Esto quiere decir que el artista debe poner de sí mismo, porque él es único, aquello que hace su obra única. Y para esto no basta, aunque es indispensable, tener un dominio técnico, estar informado y conocer el arte correspondiente, sino que es necesario hacerlo comunicable en su unicidad. Por esta razón hay que apropiarse de tal manera de la obra que el dominarla permita “olvidarse” de ella, es decir, hacerla propia volviéndola hábito.



Según todo lo anterior, y para ahondar en la función del director en lo que hemos llamado la praxis coral, es necesario describir y formular las cuestiones en donde se exige armonizar tanto la dimensión puramente técnica con la dimensión creativa. A este último aspecto lo vamos a denominar “expresividad” y “comunicabilidad” de la obra musical.

## El director y el coro en el ensayo

Miremos en detalle la fase del ensayo en el contexto de todo el proceso que va desde el compositor y su partitura hasta la presentación en el concierto. En este punto lo importante es la función y aquello que caracteriza lo que hace el director con relación a los coreutas en el ensayo.

El siglo XIX nos dejó la herencia del posicionamiento del director como líder indiscutible de la orquesta. En la siguiente figura<sup>10</sup> (*Figura 1*) vemos cómo los músicos, la audiencia y el compositor, además del director, están directamente implicados en el proceso de dirección (Platte, 2016, p. 25).

Examinemos el esquema que propone Platte (2016):

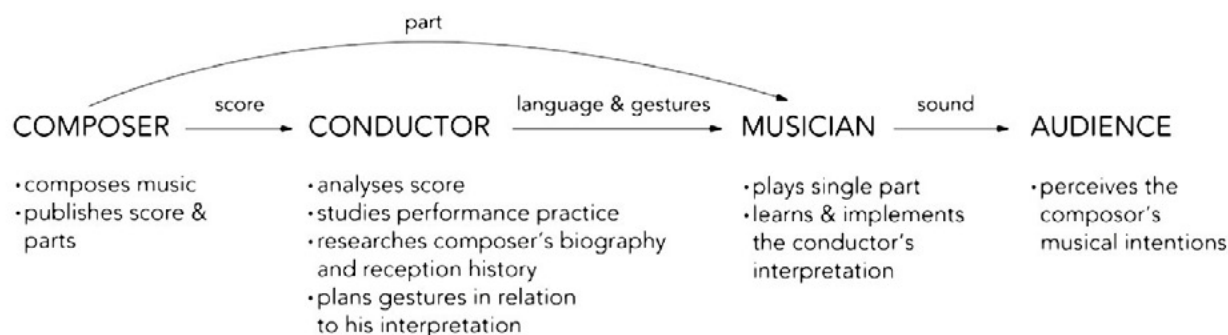


Fig. 8 Allocation of the conductor's role

*Figura 1. Asignación del papel del director*

**Fuente:** Platte (2016)

Lo que aquí, a mi entender, nos describe Platte, es lo siguiente: el compositor crea la música en la partitura y la publica; el director analiza la partitura y la estudia, investiga sobre el compositor, lo contextualiza históricamente y planea los gestos en relación con la interpretación. Los músicos tocan o cantan su parte, aprenden e implementan la interpretación del director. La audiencia, por su parte, percibe las intenciones musicales del compositor, moduladas en gran medida por lo que podríamos denominar la creación que hace el director junto con el coro que es su interpretación.

Entre el compositor y el director está la partitura. Esta es la obra de arte musical por excelencia. Pero la partitura no significa mayor cosa si no es interpretada. A su vez la interpretación comparte con la partitura el hecho de ser algo nuevo e irreplicable, es decir, es en sí misma una obra de arte. Esta es la complejidad que la música comparte con la danza y el teatro, a diferencia de otras artes.

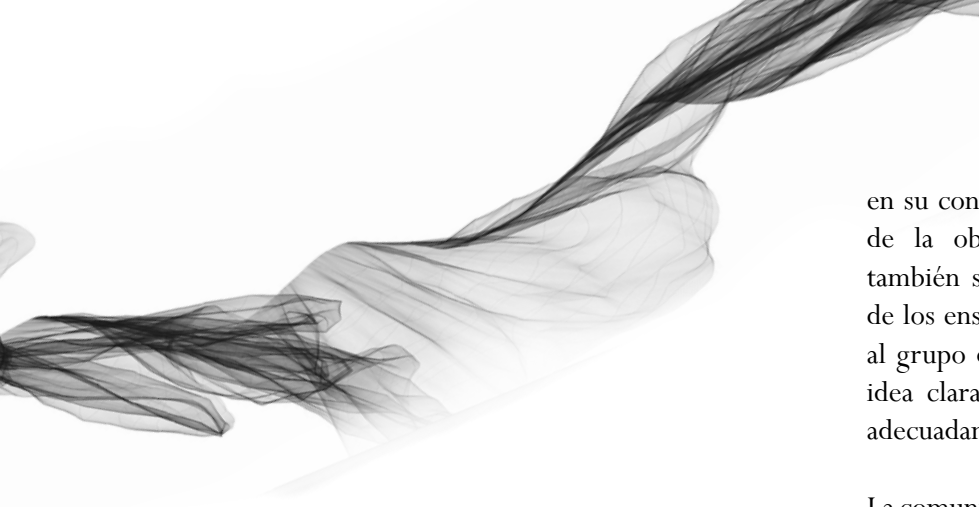


Cuando Alberto Grau (2005) dice: “La función del director, sea frente a una orquesta o ante una agrupación coral, obedece a un mismo propósito: el de transmitir al oyente el mensaje musical contenido dentro de los límites de una partitura” (p. 67), nos está señalando un hecho irrevocable, y es que la música como arte y como expresión del ser humano no son las notas escritas en un papel, sino la intención del compositor plasmada en la partitura que, mediada por el instrumentista, ve la luz y es transmitida a un público. El director, como intérprete, dejará que la partitura pase a través de él y con sus conocimientos y su emoción elaborará una idea, esto es lo que llamamos interpretación. El director y en general los intérpretes actúan como catalizadores. Cabe señalar que el ensayo es el espacio propicio para que se de esa conversación entre obra e intérprete, en la que se dialoga, se debate y finalmente se llega a un acuerdo.

La relación del director y los músicos o cantantes (en el caso de la praxis coral) se construye a través del lenguaje y los gestos en el ensayo. El director hará uso de las técnicas de dirección que, podríamos decir, son ese conjunto de herramientas que tiene el director para organizar un lenguaje con el que comunica lo que él quiere de la música a través de la gestualidad expresiva. Podemos entonces deducir que una buena técnica de dirección se evidencia cuando la concepción musical de una obra y la interpretación que haga el director de ella sea comunicable al oyente. Como se ha señalado anteriormente en el esquema que plantea Platte, la dirección musical es un proceso que inicia en los ensayos, tiene una continuidad en el tiempo de montaje y culmina en el concierto. Por consiguiente, la interpretación de una obra en un concierto depende del proceso mismo para llegar a ese resultado, y este, a su vez, depende de los recursos técnicos y expresivos del director.

Consideramos que en este punto es donde se evidencia qué tan preparado está un director, ya que para saber lo que quiere de la música debe conocerla en sus elementos fundamentales (armonía, forma, estilo, etc.), después darle su visión de lo que el compositor quiso decir con la obra y traducirla al grupo. Es evidente entonces que la formación del director es fundamental; este debe tener el conocimiento técnico musical y saber traducir al grupo lo que hay en la partitura, esto es, tanto lo que el compositor quiere, como lo que él mismo quiere decir con esa música en particular. La audiencia debería percibir la intención del compositor y, a su vez, las intenciones del director con relación a lo que él comprende de las intenciones del compositor. Podemos entender aquí como cada presentación es una interpretación diferente y cada director tiene una manera particular de interpretar una obra.

Los ensayos son el escenario donde se comunica y se elabora el mensaje musical hasta llegar a la interpretación final. Es en ese espacio donde el grupo entra en contacto con la partitura, la conoce y la asimila con la guía del director, siendo este el que moldea y encarrila el concepto musical para llegar a una idea unificada en el concierto. Esta idea musical ha sido construida previamente por él, basándose



en su conocimiento de la música en general, de la obra en particular e impregnando también su sensibilidad. Durante el proceso de los ensayos el director deberá “convencer” al grupo de que confíe en él y transmitir su idea claramente para que ellos se apropien adecuadamente lo que desea comunicar.

La comunicación es, como podemos constatar, un elemento fundamental en este proceso de construcción de la relación entre el director y el grupo, dado que la interpretación de la obra dependerá de esa comunicación y de esa relación construida y establecida en los ensayos.

Después de ver la descripción del rol del director ofrecida por Platte (2016), entendemos a Davidson (1941) cuando afirma que decir que el director y el coro deben tener empatía no es suficiente; de hecho, asegura que todos deben ser uno (Garnett, 2009). Y tiene que ser así porque la coherencia de lo que será comunicable debe ser total; el grupo no puede comunicar una cosa y el director otra, los dos entes deben estar alineados en su concepción de la obra y comunicar una idea unificada al público; esta labor está totalmente en manos del director.

El director y compositor venezolano Alberto Grau (2005) afirma:

un director ha de poseer profundos conocimientos de música para abordar cabalmente una partitura, pero además debe estar consciente de que en cada ensayo y presentación habrá de permitir que su sensibilidad expresiva aflore totalmente, así podrá transmitir en su totalidad el sentido del contenido de la obra a miembros del coro y ellos al público. Para poder exigir a un coro la entrega plena de su quehacer musical debe actuar con igual sentido de transmisión. (p. 78)

Cabe puntualizar aquí que la sensibilidad expresiva del director de la que habla Grau es un compuesto de talento personal, de experiencia y de aprendizaje acerca de su propio quehacer como director.

De aquí se puede derivar que el director, primero, es un mediador entre el autor de la partitura y el coro, y después, entre el coro y el público. Como se puede ver, el núcleo de la acción comunicativa de la praxis coral es el director, quien debe tener en cuenta la comunicación con su coro, y la comunicación de este con el auditorio. El director es, en síntesis, maestro, actor, además de director.

Lo anterior nos señala la importancia del ensayo y nos demuestra que este es el taller fundamental donde se articula todo el proceso de la praxis coral. En resumen, podemos afirmar que enseñar a dirigir es básicamente enseñar a ensayar.

El ensayo, sitio en el que se configura la relación entre el director y los coreutas, podría asemejarse a un romance. El director Leonard Bernstein aseguraba que cada encuentro con una orquesta era una historia de amor diferente (Matheopoulos, 2007). En un principio el director debe reconocer el alcance y la necesidad de cada integrante del grupo; así mismo, escoger un repertorio y una metodología que los rete pero que al mismo tiempo no los haga sentir abrumados o incapaces de abordarlo.

Cuando el grupo aprenda la partitura, empezará el desarrollo de ese romance, el cual debe ser fluido y siempre lleno de creatividad y de metáforas verbales, metáforas físicas, olfativas, sonoras, táctiles. Es importante recordar que la abstracción de los conceptos musicales, con miras a enriquecer el romance, deben concretarse en imágenes y en un lenguaje metafórico que avive la emoción y la sensibilidad del grupo. El director debe tener la habilidad de relacionar la música y la interpretación que está guiando con un alto componente de imágenes sensoriales. Su movimiento expresivo y consciente le irá comunicando al grupo, durante el ensayo y en el concierto, todo el concepto de la obra que están interpretando y la profundidad de la idea musical que el compositor quiso expresar.

### **La dimensión práctica, la guía**

Todo lo explicado anteriormente es un panorama general de las cuestiones investigables; yo he escogido una vía práctica, una guía para la enseñanza de la dirección con su foco en el movimiento expresivo.

Es útil señalar que hay libros, artículos e investigaciones dedicados a la parte puramente práctica y metodológica de la dirección. Por lo general, en el capítulo dedicado al gesto, la mayoría de las veces se remiten a la descripción detallada de unos esquemas gráficos o patrones de marcación que están muy bien dibujados y son de fácil reproducción; cualquier persona sin una formación musical podría ejecutarlos.

Ahora bien, me interesa resaltar el estudio minucioso del español Pablo Fernández Rojas, titulado *Las figuras de compás. Estudio del primer elemento de cualquier técnica de dirección musical*. En él describe y dibuja varias de las técnicas de dirección que existen, incluidas las de Swarowsky, Celibidache, McElheran, Reizábal, Faberman, Navarro, Duchesne, Saito y la quironimia gregoriana (Fernández Rojas, 2017, p. 69). Es importante esta referencia, dado que señala que el camino que he emprendido al hacer la guía ha sido trabajado anteriormente, aunque lo que propongo sea novedoso para nuestro medio.

Al revisar los esquemas gráficos de marcación de compás aludidos, las preguntas que siempre me han asaltado son: cuando tienes toda esta información... ¿ya eres un director? ¿Haría falta algo más que esos esquemas para poder ser director? Pero ¿cómo se aprende?, ¿en dónde se aprende?, ¿en qué momento de la formación?

La guía que propongo se inscribe como respuesta a estas preguntas. Esta incluye varios tipos de exploraciones: la exploración anatómica, la exploración espacial, la exploración actitudinal y la exploración teórica.

Teniendo en cuenta que el conocimiento se vuelve realmente conocimiento cuando ha transitado por el cuerpo (cognición corporizada), cada una de estas exploraciones tiene aspectos conceptuales que conducirán a ejercicios prácticos para que el estudiante tenga la experiencia corporal de cada uno de esos conceptos. El objetivo es que pueda hacer un aprendizaje del lenguaje corporal al tiempo que hace consciencia de él y que asimile conceptos teóricos a través de la práctica. Todo esto se desarrollará teniendo siempre en cuenta que el estudiante haga un juicioso ejercicio de consciencia de su cuerpo, y así poder manejarlo y ser expresivo con él.

Lo que se pretende con esta guía es que cada estudiante descubra a través de su cuerpo de qué manera se conecta con la música para así poder construir un gesto de dirección que vaya desde su experiencia personal y orgánica hacia el exterior con una coherencia lógica y visible entre lo que él quiere de la música y lo que pide con su gesto.

Los ejercicios van desde algo fundamental que es reconocer dónde y cómo resuena la música en su cuerpo y a partir de esa escucha conciente crear unos movimientos coherentes y plásticos, hasta ejercicios de análisis teórico, con el cuerpo siempre como protagonista.

Como se puede ver, se trata de que el estudiante tenga elementos suficientes para hacer consciencia de sus posibilidades personales para la manifestación de los movimientos y lenguajes adecuados en la dirección.





## Notas

---

<sup>1</sup> Licenciada en Música de la Universidad del Valle; Máster en dirección coral, Temple University (Filadelfia PA-USA); aspirante a Doctorado en Historia y Artes (2021) de la Universidad de Granada-España.

<sup>2</sup> Esa conciencia de la ausencia que yo notaba en la enseñanza, entre otras muchas cosas, me llegó por mis estudios en Temple University; de ello me di cuenta mucho más tarde. Mis profesores de Temple tuvieron mucho que ver en el desarrollo de esta temática, o de la temática que fundamenta lo que estoy haciendo: Jeffrey Cornelius escribió un artículo en 1982 sobre la metáfora física, concepto que usaré en la guía. Janet Yamron ha sido coautora de libros con James Jordan, quien tiene muchas publicaciones sobre la aplicación de Laban en la dirección. Dr. Sparks nos dio un documento con indicaciones, evidentemente tomadas de Laban, del cual nunca mencionó la procedencia. Y finalmente Mr. Gail B. Poch fue profesor asociado de música coral en Temple University, College of music; según James Jordan, Poch fue el profesor de dirección que planteó por primera vez la conexión entre los conceptos de Laban y la enseñanza de la dirección y quien lo inspiró a él para seguir investigando en ese camino (Jordan, 2011: 16). Todas las personas mencionadas han sido profesores en Temple University, algunos durante la realización de mi maestría en Dirección Coral.

<sup>3</sup> Con gesto me refiero a toda la construcción de un lenguaje expresivo que incluye el lenguaje verbal y el corporal. Lenguaje que primordialmente está compuesto de movimientos y de imágenes y metáforas significativas, por lo tanto, deben ser captadas por los destinatarios de una manera directa, con poca mediación del modelo de aprender formalmente en el lenguaje técnico musical, para luego “aplicarlo” de forma adecuada. Este gesto lo construye el director a partir de su concepción de la música, su personalidad y sus propias vivencias musicales y vitales.

- <sup>4</sup> Para conocer un recuento panorámico del desarrollo de las ciencias cognitivas en los últimos años y el papel que han desempeñado en la música, ver: Peñalba, A. (2005) *TRANS – Revista transcultural de música* – 9.
- <sup>5</sup> Tomado de [es.wikipedia.org/wiki/Ren%C3%A9\\_Girard](https://es.wikipedia.org/wiki/Ren%C3%A9_Girard)
- <sup>6</sup> La teoría de la acción, como una de las actividades humanas, se encuentra en *La condición Humana*, Barcelona, Seix Barral, 1974; traducción de Ramón Gil Novales. Reeditado: Barcelona, Paidós Ibérica, 1998. Capítulo V :199-265. Los primeros capítulos de este texto corresponden a las otras dos actividades, a labor y a trabajo (fabricación). Para una síntesis que hace la misma Arendt de todo el libro de *La condición humana*, véase *Labor, trabajo, acción. Una conferencia* (1957) en Hannah Arendt; *De la historia a la acción*, Paidós, Barcelona, 1995: 88-107. Aunque la teoría de Arendt está inscrita en el ámbito de lo político, cada vez más, los comentaristas actuales de Arendt se aproximan a privilegiar la mirada estética de Arendt con referencia a la política. Yi-huah Jiang es un ejemplo de esta mirada en su artículo “Politics Aestheticized: An Interpretation of Hannah Arendt’s Theory of Political Action” del *Journal of Social Science and Philosophy*, 1994: 303-340
- <sup>7</sup> Es significativo que Arendt ubica la obra de arte entre la fabricación y la acción: el último numeral del capítulo sobre el trabajo (producción-work) a la obra de arte (Nº 23. La permanencia del mundo y la obra de arte, pp. 184-190) es precisamente el numeral inmediatamente anterior a su exposición sobre la acción.
- <sup>8</sup> Cita textual “... Arendt anota que la obra es fruto de un hacer (poiein) que está vinculado a la acción (prattein), dado que el mundo que constituye no es reductible al mundo de los demás objetos fabricados. Parecería pues que las consideraciones arendtianas estuvieran habitadas por una tensión entre poeisis y praxis, quizá porque para ella la literatura, y cualquier arte, es entendida y valorada en términos de pensamiento político. De ahí que, al subrayar la cercanía de lo poético y lo político, trate de mostrar que la obra de arte concierne al acontecimiento, tiene la capacidad de comenzar y de recomenzar. En resumen, Arendt expone con variada intensidad una triple caracterización del arte: como reificación que estabiliza materialmente el mundo; como monumento que lo celebra y que transmite de generación en generación su singularidad de manera ejemplar y memorable; y, por último, como gesto performativo inaugural cuya provocación nos interpela a través del tiempo”. (Birulés & Lorena, 2014, pp. 25-27)
- <sup>9</sup> Con respecto a este tema: Muti, gran director de orquesta italiano cuenta que le dijo otro gran director, Vittorio Gui, cuando este tenía 90 años: “¡qué lástima que esté cerca de la muerte justamente ahora que estaba aprendiendo cómo dirigir!”. El comentario de Muti es el siguiente: “esto significa (que dirigir) no es solo marcar los tiempos sino tomar del alma de los músicos la música, los sentimientos, ¡los sentimientos!, no las notas; las notas son la expresión concreta de los sentimientos. Y eso es algo que hace que dirigir sea la profesión más difícil del mundo. Porque nosotros tenemos una idea que debe ser expresada a través de los brazos y luego debe ir a través de los instrumentos que son ejecutados con los dedos o con la boca de los músicos y luego ir hacia al público. Por lo tanto, es un camino demasiado largo; marcar los tiempos es muy fácil, cualquiera lo puede hacer, ¡cualquiera! Hacer música es muy, muy difícil. Ahora todos están pensando aquí en este lugar, “¿en qué posición está usted, por qué parte va?” Yo creo que estoy en la mitad del camino; y estoy seguro de que no llegaré a la otra orilla del río, porque detrás de las notas habita el infinito, que significa Dios y nosotros somos demasiado pequeños frente a Dios”. (Recuperado de [www.youtube.com/watch?v=AJI63rcvn6s](https://www.youtube.com/watch?v=AJI63rcvn6s))
- <sup>10</sup> Tomada de la tesis *The maestro myth*, de Sarah Platte, 2016.

## Referencias

---

- Arendt, H. (1995). *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (1998). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (2012). *Diario filosófico: 1950-1973*. Barcelona: Herder
- Billingham, L. (2001). *The development of a gestural vocabulary for choral conductors based on the movement theory of Rudolf Laban* (DMA thesis). University of Arizona, Tucson AZ.
- Birulés, F. y Lorena, A. (2014). *En la brecha del tiempo. Introducción a Hannah Arendt, más allá de la filosofía. Escritos sobre cultura, arte y literatura*. Madrid, España: Edit. Trotta
- Brower, C. (2000). A Cognitive Theory of Musical Meaning. *Journal of Music Theory*, 44(2), 323-379.
- Cornelius, J. (1982). The use of metaphor in the choral rehearsal. *Choral Journal*, 23(1).
- Cox, A. (1999). *The Metaphoric Logic of Musical Motion and Space* (Ph.D. Dissertation). University of Oregon, Chicago Press.
- Cox, A. (2003). Metaphor theory's leap of faith: From embodied experience to abstract thought. *Proceedings of the International conference Music and Gesture*, Norwich 28-31.
- Daley, C. (2013). *Moved to learn: Dalcroze applications to choral pedagogy and practice* (DMA thesis). University of Toronto.
- Davidson, A. (1941). *Choral Conducting*. Cambridge: Harvard University press.
- Echard, W. (1999). An Analysis of Neil Young's 'Powderfinger' based on Mark Johnson's Image Schemata. *Popular Music*, 18(1), 133-144.
- Echard, W. (2003). Plays guitar without any hands: Musical movement and problems of immanence. *Proceedings of the International Conference Music and Gesture*. Norwich 28-31.
- Feld, S. (1981). Flow like a Waterfall: the metaphors of Kaluli Musical Theory. *Yearbook for Traditional Music*, 13, 22-47.
- Fernández Rojas, P. (2017). Las figuras de compás. Estudio del primer elemento de cualquier técnica de dirección musical. *Música oral del sur*, 14. Centro de Documentación Musical de Andalucía.
- Frego, R. J. D. & Leck H. H. (2005). *Creating artistry through movement: Dalcroze Eurhythmics in the choral setting* [DVD]. Milwaukee, WI: Hal Leonard.
- Garavito, M. C. (2011). *Cognición corporizada y embodiment*. Bogotá: Corporación Uniminuto.
- Garnett, L. (2009). *Choral conducting and the construction of meaning. Gesture, voice, identity*. UK: Ashgate Publishing limited.
- Girard, R. (1997). *Literatura, mimesis y antropología*. Barcelona: Gedisa.
- Gonzo, C. (1977). Metaphoric behavior in choral conducting. *Choral journal*, 17, (7).
- Grau, A. (2005). *Dirección coral: La forja del director*. Venezuela: ggm editores.
- Gualdrón, D. (2013). Las ventajas de aprender técnica de dirección por medio del análisis de movimiento Laban. Una comparación entre la terminología tradicional y Laban. *A Contratiempo*, 24, 14.
- Johnson, M. (1987). *The body and the mind. The bodily basis of meaning, imagination and reason*. University of Chicago Press.
- Jordan, J. (2009). *Evoking sound*. Chicago: GIA.
- Jordan, J.; Wyers, G.; & Andrews, M. (2011). *The conductor's gesture. A practical application of Rudolf von Laban's movement language*. Chicago: GIA.
- Juntunen, M. (2004). *Embodiment in Dalcroze eurhythmics* (academic dissertation). University of Oulu, Finland.
- Laban, R. (1984). *El dominio del movimiento*. Madrid: Lacarcel Moreno.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. The University of Chicago Press.
- Leman, M. (2008). *Embodied music cognition and mediation technology*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Lombardo, R. (2012). *Análisis y aplicación de la teoría de Laban y del movimiento creativo en la dirección de conjuntos instrumentales en la formación del maestro en educación musical* (tesis de master). Universidad de Valladolid, España.
- Marconi, L. (2001). *Música, semiótica y expresión: la música y la expresión de las emociones*. Vega,

- Marga y Villar-Taboada, Carlos. *Música, lenguaje y significado*. Valladolid: Glares y Universidad de Valladolid-SITEM, 163-180.
- Martínez, I. C. (2012). La música como experiencia imaginativa y corporeizada: Implicancias para una idea de música como un modelo expresivo de conocimiento. *A Contratiempo*, 20(4).
- Matheopoulos, H. (2007). *Los grandes directores de orquesta*. Barcelona: Ma non troppo.
- Mathers, A. M. (2008). *How theories of expressive movement and nonverbal communication can enhance expressive conducting at all levels of entering behaviour* (Doctoral dissertation). Monash University, Australia. <http://arrow.monash.edu.au/vital/access/%20/services/.../THESIS01>
- McCoy, C. (1994). Eurhythmics-enhancing the mind-body-mind connection in conductor training. *Choral journal*, 35(5), 21-28.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta Agostini.
- Moore, C., & Yamamoto, K. (2012). *Beyond words: movement observation and analysis*. London: Routledge.
- Pelinski, R. (2005). Corporeidad y experiencia musical. *TRANS-Revista transcultural de música*, 9, (64).
- Peñalba, A. (2005). El cuerpo en la música a través de la teoría de la metáfora de Johnson: análisis crítico y aplicación a la música. *TRANS-Revista transcultural de música*, 9.
- Piaget, J. [1926] (1973). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Platte, S. L. (2016). *The maestro myth- exploring the impact of conducting gestures on the musician's body and the sounding result* (thesis: S.M.). Massachusetts Institute of Technology.
- Poch, G. (1982). Conducting: Movement analogues through effort shape. *Choral Journal*.
- Saslaw, J. (1996). Forces, containers and paths: the role of the body derived image schematas in the conceptualization of Music. *Journal of Music Theory*, 40(2), 217-243.
- Van der Schiff, D. (2013). *Music, meaning and the embodied mind: Towards an enactive approach to music cognition*. (master thesis). University of Sheffield. England.
- Velásquez, F. (2011). *Cognición musical corporizada: notas sobre sus alcances y limitaciones*. Universidad de Buenos Aires.
- Wis, R. (1999). Physical metaphor in the choral rehearsal: A gesture-based approach to developing vocal skill and musical understanding. *Choral Journal*, 40(3), 25-33.
- Yi-huah Jiang. (1994). Politics Aestheticized: An Interpretation of Hannah Arendt's Theory of Political Action, *Journal of Social Science and Philosophy*.
- Zbikowski, L. (1997). Conceptual models and cross-domain mapping: new perspectives on theories of music and hierarchy. *Journal of Music Theory*, 193-225.

