



Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Bellas Artes
Maestría en Psicología de la Música

La Ansiedad por Performance Musical como
emergente de las modalidades de intervención
docente durante la clase de instrumento

Tesis de Maestría

2018

Lic. M. Gabriela Conti

Director: Lic. Alberto Díaz
Co-director: Lic. Mónica Valles

RESUMEN

Este trabajo aborda la problemática de la Ansiedad por Performance Musical desarrollando una hipótesis según la cual, dicha afección se produce en el marco de las modalidades de intervención pedagógica. En virtud de nuestra hipótesis de que el vínculo diádico docente-alumno; maestro-discípulo se halla atravesado por condicionantes institucionales, que avalan intervenciones pedagógicas, las cuales provocan desajustes diversos tales como la aparición de APM. Los objetivos que hemos fijado para el presente trabajo han sido los de evaluar indicadores específicos de APM para el medio local como afección exclusiva de los músicos; anclar la APM como problemática generada en la formación del músico dentro del contexto académico pedagógico y proponer un dispositivo de evaluación pedagógica que permita prevenir y derivar las consecuencias del incremento patológico de ansiedad frente a la performance musical.

En primera instancia hemos definido a la Ansiedad por Performance Musical según sus síntomas, para lo que se han relevado diversos autores especialistas en el tema contrastando los postulados conceptuales de los mismos con el resultado de una investigación de campo con estudiantes de música, impulsada con el afán de hallar autorreportes y estadísticas para el ámbito local. Esta investigación nos llevó a conocer la posición de la medicina y de la psicología respecto del fenómeno que llamamos APM, sus nombres en lenguaje coloquial, las comparaciones hechas por algunos autores en términos de patologías psicológicas, sus alcances y tratamientos más frecuentes.

Para concluir hemos arribado a elementos que permiten deslindar la APM del campo de la salud mental en la cual había sido enrolada con exclusividad para interrogar el ámbito pedagógico enmarcando la detección, aparición e irrupción de APM durante las modalidades de dispositivo de Performance Musical para el aula, el escenario y las audiciones. Hemos definido aquellas modalidades áulicas que desarticulan el Dispositivo Performance Musical, reencausando las responsabilidades de su resolución ya no en aquel individuo que está en formación, sino en el vínculo que se construye a favor del aprendizaje.

INDICE

Resumen.	3
Índice.	4
Introducción.	7
Objetivos.	8
Hipótesis.	9
Fundamentación.	9

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO GENERAL

CAPÍTULO I: La ansiedad y su definición en el contexto de la performance musical.

I.1 Ansiedad por performance musical, desde el síntoma.	10
I.2 Qué es Ansiedad por Performance Musical. Construyendo un concepto.	12
I.3 Rasgos psicológicos que facilitan la aparición de APM.	15
I.4 Los síntomas de la Ansiedad por Performance Musical.	19
I.5 Policausalidad de la APM.	24
I.6 La APM no es una fobia social.	28
I.7 Cómo funciona el Sistema Nervioso Autónomo en el estado de alerta.	30
I.8 Teoría Polivagal.	33
I.9 La ley de Yerkes-Dodson.	35
I.10 Cómo funciona la memoria en las situaciones de estrés.	38
I.11 Causales de estrés en el ámbito musical.	40

CAPÍTULO II: La Ansiedad por Performance Musical en el contexto de la salud

II.1 La normalización del problema.	44
II.2 Los riesgos de evaluar mal el problema.	45
II.3 El síndrome general de adaptación y la APM.	46
II.4 Incidencia de la APM.	48
II.5 Las propuestas terapéuticas.	50
II.6 Lesiones laborales vinculables a la APM.	55

CAPÍTULO III: El trabajo con APM en nuestro medio

III.1 La Autoasistencia Psicológica.	58
III.2 Afinando las emociones.	60
III.3 El modelo autoasistencial y su aplicación con músicos.	61
III.4 Límites a tener en cuenta.	64

CAPÍTULO IV: El contexto formativo del músico

IV.1 Influencia del contexto.	66
IV.2 Problemáticas de tipo socio-económico.	67
IV.3 Las ofertas de formación.	68
IV.4 La formación del profesor de instrumento musical.	70
IV.5 Coexistencia dentro de la institución de enseñanza musical.	70

SEGUNDA PARTE: OBSERVACIÓN

CAPÍTULO V: Sonando en el aula

V.1 Generalidades vinculares entre alumno y profesor.	72
V.2 La evaluación en el contexto académico-artístico.	74
V.3 Vínculo entre los docentes dentro de las instituciones.	76
V.4 Características del docente.	79
V.5 Vínculo docente-alumno.	80
V.6 Vínculo funcional entre docente de instrumento y alumno.	82
V.7 Vínculo disfuncional entre docente de instrumento y alumno.	83
V.8 Ejecución instrumental. Compromiso directo e indirecto con la música.	88
V.9 El fluir durante la interpretación musical.	92
V.10 Características a observar en las intervenciones durante una clase.	95

TERCERA PARTE: EXPERIENCIA EMPÍRICA

CAPÍTULO VI: Estudios Realizados

VI.1 Introducción.	97
VI.2 Estudio I - Encuesta.	98
VI.3 Encuesta - Ejemplo.	100
VI.4 Aspectos cualitativos individuales a resaltar en el ejemplo transcripto.	101
VI.5 Aspectos cuantitativos del Estudio I.	102
VI.6 Grilla de resultados generales e indicadores según su afectación.	107
VI.7 Estudio II. Entrevista grabada.	111
VI.8 Entrevista grabada. Transcripción - Ejemplo	112
VI.9 Selección de indicadores de existencia de APM a partir los estudios I y II.	113
VI.10 Estudio III. Diseño experimental	114
VI.11 Observación a partir del Estudio III.	116
VI.12 Análisis de la Encuesta.	120
VI.13 Entrevista filmada – Transcripción y Observaciones.	121
VI.14 Entrevistas a profesionales	123
VI.15 Entrevistas a profesionales – Transcripciones	123
VI.16 Resultados a partir de las Entrevistas a profesionales	130

CUARTA PARTE: CONCLUSIONES

CAPÍTULO VII: La Ansiedad por Performance Musical, como problemática pedagógica

VII.1 Síntesis.	132
VII.2 Definición conceptual de los términos.	136
VII.3 La Performance Musical como dispositivo.	140
VII.4 Del éxito y fracaso hacia el fallo e infortunio por medio del dispositivo.	141
VII.5 Ansiedad por Performance Musical y Ansiedad en la performance musical.	143
VII.6 Hacia una pedagogía afinada.	144
VII.7 Investigación y relevamiento de datos.	147
VII.8 La función de la Evaluación en el contexto del dispositivo.	150
VII.9 En qué consiste evaluar?	152
VII.10 Articulación de los elementos del dispositivo Performance Musical.	158
VII.11 Ensayando una nueva definición de APM.	168

APÉNDICE	169
BIBLIOGRAFÍA	171

INTRODUCCIÓN

La ansiedad por performance musical es un fenómeno que tiene su ocurrencia en mayor o menor medida en la formación de todo músico.

Constatada tanto en situación áulica como de presentación de exámenes y también en el escenario, la APM recorre interrogantes de aparición tanto psicológicos, fisiológicos orgánicos, de personalidad y por supuesto, pedagógicos.

Muchos autores han abordado el fenómeno en tanto problema, brindando respuestas, resultados e hipótesis para al menos poder explicar un fenómeno recurrente generalizado e instalado dentro de la cultura musical y la formación de músicos. Y muchas de esas propuestas explicativas siguen sin hallar el modo de impactar sobre el problema morigerarlo o resolverlo. En efecto lo cierto es que en la práctica dada la cantidad de músicos que padecen Ansiedad por Performance, en muchos casos en un grado inhabilitante para la profesión, o con notables bajas en el rendimiento expresadas tanto en el nivel cognitivo como en el nivel motor, se requieren algo más que respuestas románticas como atribuir al costo por la excelencia el sacrificio o la entrega personal del músico.

Desde mi lugar como músico, docente y artista en escenario, he interrogado de diversos modos la APM, autorizándome en la experiencia propia, el intercambio entre colegas y alumnos y en la inquietud generalizada en los pasillos de las instituciones. Tanto es así que me vi impulsada a llevar mi interés por investigar la problemática, hallando que el fenómeno persiste sin posibilidad de moderarlo en la realidad pese a las respuestas que se brindan y proponen.

Cuando esto sucede, el rendimiento del alumno en clase o exámenes disminuye notablemente y también su capacidad de estudio cotidiano en soledad, la conclusión final del maestro será que el alumno “debería dedicarse a otra cosa”. Hemos observado que aun cuando el maestro no lo exprese abiertamente, el alumno finalmente piensa en retirarse.

Es decir, en primer lugar tenemos un problema real al cual hemos llamado fenómeno y cuya aparición es frecuente y generalizada. En segundo lugar tenemos el problema sobre los modos de investigación y respuestas que han abordado, problematizando dicho fenómeno.

Al hacerlo se han acuñado terminologías diversas para darle entidad. Así, términos como miedo escénico, miedo social, fobia y stress fueron elevados a categorías de conceptos (Cap. I)

De este modo la ansiedad en situación de exposición musical frente al público es abordada como una cuestión clínica a resolverse en el ámbito de la psicología (Cap.I.3), así como en el de la medicina, llegando a implicar medicación Cap. II), y hasta soluciones quirúrgicas cuando el grado de manifestación alcanza a producir lesiones, las que en algunos casos incluso resultan sin solución conocida (Cap. II.6).

El fenómeno se ha ido cristalizando en perspectivas ideológicas sobre la salud-enfermedad de la época, pero en cada una se ha seguido un argumento invariable: ha recaído sobre el padeciente, toda formula de abordaje llegando a propiciar cosificación del mismo, aislando y estigmatizando al padeciente. En efecto hallamos que los abordajes conocidos, sostienen en el fondo que quien es víctima de APM es el responsable de su padecimiento, por debilidad, fragilidad mental o falta de condiciones derivando el problema hacia una “solución” que escotomiza el origen contextual de la APM. No existe (al menos hasta donde hemos podido

relevante) la integración de pensamiento de origen contextual y evolutivo de la APM: no existe interrogación sobre las formas de aprendizaje, los criterios de formación y las formulaciones de la exigencia donde la APM tiene lugar.

A ello se suma que la vulgarización de los conceptos ha dejado una impronta interpretativa, donde la brecha entre los enunciados conceptuales y la realidad que pretenden abordar es tan oscura y abstrusa que constituye una franja propicia para que los prejuicios hagan su aparición como una respuesta vulgar: “el genio malogrado”, “el que no tiene aptitud para la música”, “el que sirve para enseñar pero no para tocar”, o los hallados en los ámbitos de enseñanza académica “querer es poder”, “el miedo se va a solucionar con estudio”, “si hay errores debe ser falta de estudio”, “si hay falta de estudio debe ser desinterés por parte del alumno”. Y tantísimos más...

Caeremos en la tentación de expresar en esta prematura instancia de nuestra exposición, que este grupo de creencias y muchas otras, generan conclusiones equivocadas por parte del maestro respecto del rendimiento del alumno, que luego recaen sobre este en forma de intervenciones áulicas sustentadas en la evaluación errónea de la problemática del alumno y tendientes a reforzar el rasgo ansioso generalizado de quien se encuentra en etapa de formación.

Por último hemos elegido el término Ansiedad por Performance Musical para nombrar la problemática y daremos cuenta de la construcción de esta terminología que pensamos la justifica ampliamente. En nuestra investigación, hemos apelado a que los nombres otorgados a los fenómenos hallados en la realidad en tanto hechos conllevan una traza de aquello mismo que se pretende hallar: sostendremos que el nombre es el destino. Tal como sea nombrado un fenómeno, devendrá en concepto y este tendrá su motivo de existencia, su forma y prospecto.

Todas nuestras especulaciones de abordaje de la problemática surgida del fenómeno llamado Ansiedad por Performance Musical se hallan sostenidas en la constatación estadística de población de músicos de diferentes ámbitos áulicos.

OBJETIVOS

Se abordará el tema de la APM como emergente de las intervenciones del docente de instrumento musical, desde una mirada teórico-empírica.

Si bien es necesario estudiar la teoría desde una óptica generalizante, en la observación y en la parte empírica se hará foco en aquello que es relevante en el contexto académico local, pues lo que deseamos lograr es una mirada capaz de abrir puertas a la prevención del problema de APM en nuestros ámbitos académicos.

Así, se enumera:

- a) Proponer el nombre Ansiedad por Performance Musical como un tipo específico de afección surgida en músicos.
- b) Establecer la APM dentro de una problemática pedagógica.
- c) Indagar en las modalidades de intervención docente durante la clase de instrumento musical, tratando de establecer aquellas situaciones que resultan desencadenantes de la APM.

- d) Localizar formaciones discursivas compatibles con la categoría de prejuicios, surgidas del discurso connotativo sobre la APM.
- e) Abrir perspectivas de prevención para el surgimiento de la APM.
- f) Otorgar por medio de la encuesta estadística una “voz” a los músicos para decir sobre sus padecimientos.

HIPÓTESIS

El vínculo diádico docente-alumno; maestro-discípulo se halla atravesado por condicionantes institucionales que avalan intervenciones pedagógicas que provocan desajustes diversos en uno de los términos (generalmente el asimétrico en grado de poder), potenciando negativamente elementos constitutivos de la disposición a aprender (propia de la posición del alumno-examinado), generando un tipo de respuesta desarticulada, anticipada y poco eficaz frente a la evaluación-ejecución instrumental del músico, tanto en situación áulica como en el escenario. Tal desajuste se interioriza como respuesta aprendida y es replicada aún en ausencia de la escena originaria que lo desencadenó. A ello le llamaremos Ansiedad por Performance Musical y tendrá entidad específica y única de aparición en músicos, debido a la específica forma de establecer la gnosis-praxis en la ejecución fina de instrumentos musicales.

En el vínculo cognitivo existen desajustes visibles a través de las modalidades de intervención del docente que pueden desencadenar Ansiedad por Performance Musical.

Para abordar una perspectiva proactiva hemos desarrollado un criterio de abordaje constituyendo la APM dentro de un dispositivo áulico que hemos clasificado en partes a fin de proponer formas de revisión sobre los fallos y errores.

FUNDAMENTACIÓN

La ansiedad por performance es un problema de graves consecuencias funcionales y sintomáticas en la profesión de músico.

Dado que puede causar problemas que inhabiliten para el ejercicio de la profesión e incluso lesiones en ocasiones irreversibles, resulta relevante la optimización de las intervenciones del docente de instrumento, con el fin de bajar los costos funcionales y emocionales en beneficio del futuro músico profesional.

Asimismo, existen situaciones puntuales en el entorno de la formación musical que podrían revisarse críticamente con el fin de producir transformaciones en el ámbito pedagógico que eviten o reduzcan la emergencia de este grave trastorno.

PRIMERA PARTE MARCO TEÓRICO GENERAL

CAPÍTULO I LA ANSIEDAD Y SU DEFINICIÓN EN EL CONTEXTO DE LA PERFORMANCE MUSICAL

I.1 Ansiedad por performance musical, desde el síntoma.

El fenómeno del surgimiento de ansiedad frente a la ejecución de instrumento musical por parte de músicos en formación o profesionales, ya sea en contexto de clase, evaluación, audición o por exposición a escena, ha tensado preocupaciones sobre sus posibles causas, centrando mayormente las respuestas en aquello que pareciera ser epitome de lo anhelado y a la vez temido para el músico: el escenario. Por ello, quizás el término más vulgarizado frente al surgimiento de ansiedad frente a la ejecución de instrumento musical sea precisamente miedo escénico¹

Está claro que respuestas ingenuas como la de "darse valor" "tener coraje" "enfrentar el destino" y tantas otras cursilerías emotivas no dan ningún perfil razonable para permitirnos comprender un fenómeno y mucho menos plantear con seriedad el problema.

Así, prestigiosos autores han estudiado y aportado perspectivas desde la medicina a la psicología con el fin de construir hipótesis y derivar respuestas a la problemática. El resultado es que por fin el miedo o ansiedad escénica fue arrancado de respuestas heroicas o facilistas para enfrentarlo. El otro resultado es que lo han transformado en una enfermedad. Y toda enfermedad posee síntomas distintivos y cuadros diagnosticables.

Ahora, bien debido al elemento distintivo que las ciencias de la salud se encargan de resaltar como distintivo, esto es la ansiedad como padecimiento, se impone comparar o realizar paralelismos entre APM, y lo que el DSM IV (Manual y Estadístico de Desórdenes Mentales)² describe como ansiedad.

Nos ocuparemos más adelante de precisar la terminología que elegiremos para cernir conceptualmente nuestro objeto de estudio aunque ya podemos adelantar para no crear confusión en las denominaciones que usemos que nuestra elección recaerá sobre el concepto

¹ También llamada pánico escénico en los ámbitos musicales.

- Conti, G.: *Afinando las Emociones*, 2ª ed., Editorial Dunker, Buenos Aires, 2007.

- Kokotsaky, D.; Davidson, J.: *Investigating Musical Performance Anxiety among Music College Singing Students: a quantitative analysis*. Music Education Research.

² *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, pp. 400-443, 1994.

"Ansiedad por Performance Musical" desestimando cualquier otro y cuya sigla en adelante será APM.

Así es que entonces aquel fenómeno que se desencadena frente a la ejecución de instrumento musical ahora se nos revela como un padecimiento y de allí a interrogar el DSMIV es solo cuestión de tiempo.

Es decir, será posible recurrir a dicho manual y hallar compatibilidades diagnosticas entre lo que verificamos como ocurrencia al músico (ver nuestro trabajo de campo), las referencias bibliográficas de otros autores y los de los trastornos ansiedad descritos en el DSM?

La clasificación genérica de Trastornos de ansiedad presenta los descriptores que más se ajustarían por sus síntomas y características generales a la APM. Son los siguientes:

- a) La crisis de angustia, también llamada panic attack, se caracteriza por la aparición repentina de síntomas de aprensión y miedo pavoroso. Durante estas crisis la persona experimenta síntomas como falta de aliento, palpitaciones, opresión y miedo a perder el control, entre otros.
- b) La crisis de agorafobia se caracteriza por la aparición de ansiedad y comportamiento evitativo en situaciones donde escapar podría resultar difícil o embarazoso, o bien en situaciones donde pudiera ser difícil encontrar ayuda.
- c) La fobia específica se caracteriza por la presencia de ansiedad significativa como respuesta a la exposición a situaciones específicas temidas, lo que comúnmente genera conductas de evitación.
- d) La fobia social se caracteriza por la aparición de ansiedad significativa como respuesta a actuaciones públicas o situaciones sociales a las que se vea expuesto el individuo, dando lugar a conducta de evitación.
- e) El trastorno de estrés postraumático se caracteriza por la reedición de angustia que responde a un determinado acontecimiento traumático efectivamente vivido. Sus síntomas están vinculados al aumento del estado de alerta o arousal, generando una conducta de evitación de los estímulos relacionados con el trauma.

El trastorno de ansiedad generalizada se caracteriza por la presencia de angustia y preocupaciones excesivas, persistentes durante tiempo prolongado, no menor a seis meses.

Los criterios diagnósticos para estos trastornos han sido expresados en el DSM IV en la sección correspondiente a trastornos por ansiedad y han sido citados también por Kenny³.

Tenemos entonces que el problema que nos ocupa si es abordado tan solo como un síntoma nada habría más que agregar pues tanto los Trastornos de angustia, Trastornos de fobia específica, Trastornos de fobia social, Trastornos de estrés postraumático, o incluso Trastornos de ansiedad generalizada, explican sobradamente el fenómeno en tanto enfermedad del músico y creemos que incluso nos deja mudos.

³ Kenny, D.: The Psychology of Music Performance Anxiety, Oxford University Press, 2011, pp. 34-44.

Dianna Kenny⁴ viene en nuestra ayuda y nos alerta, que existen diferentes perspectivas que hacen su aporte en lo que concierne a la comprensión del comportamiento humano: las ciencias como la Biología o la Fisiología; áreas humanísticas como la Filosofía o las Ciencias Sociales como la Antropología o la Psicología. Todas estas perspectivas brindan un panorama de enriquecidos aportes a la hora de explicar la APM. Pero ninguna de ellas debiera arrogarse el privilegio discursivo para abordar un problema exclusivo del campo musical. Entonces, la APM ya no es solo un síntoma descriptible. Se trata entonces de un comportamiento?

I.2 Qué es Ansiedad por Performance Musical. Construyendo un concepto.

Obtener una definición de la problemática que pretendemos abordar es crucial para nombrar con precisión cada elemento que se participe de en ello.

Salmon define la APM como “la experiencia de persistente aprensión angustiosa y/o una pérdida por deterioro de las habilidades de desempeño en un contexto público, en un grado injustificado dada la aptitud musical, entrenamiento y nivel de preparación que tenga un individuo”⁵.

Por su parte Steptoe⁶ propone una definición segmentada, detallando cuatro componentes de la APM:

- a) Componente primario: es el estar afectado por ansiedad, tensión, temor o aprensión, lo que confirma el núcleo del problema.
- b) Fallas cognitivas: pérdida de memoria, pérdida de concentración, etc.
- c) Comportamiento: fallas técnicas, pérdida de la postura adecuada, temblores, etc.
- d) Reacciones fisiológicas y desbalance hormonal: aceleración de la respiración, salivación, elevación excesiva del cortisol⁷.

La virtud de este último autor radica en que su clasificación integra el elemento comportamental dentro de la problemática aunque ello todavía dentro del concepto síntoma siendo lo que él llama “componente primario” equivalente al rasgo de carácter que ante la situación de alerta frente al público se agrava. Mientras que los otros tres componentes corresponden a tres tipos de síntomas: cognitivos, motores y biológicos.

Estas dos definiciones nos permiten situar la APM según:

⁴ Kenny, D.: “Music Performance Anxiety: Origins, Phenomenology, Assessment and Treatment”, context: Journal of Music Research, nº 31, 2006.

⁵ Salmon, P.: Stress inoculation techniques and musical performance anxiety, 1990; citado en Kenny, D.: “The Psychology...”, 2011, p. 48.

⁶ Steptoe, A.: “Negative emotions in music making: the problem of performance anxiety”, en Juslin y Sloboda (eds.): Music and Emotion. Theory and Research, Oxford University Press, 2001, pp. 291-307.

⁷ Cortisol: hormona producida por la glándula suprarrenal que se libera como respuesta al estrés.

- a) Constituye una entidad científicamente discernible en una unidad (trastorno y síntomas asociados).
- b) Es un síntoma que se entronca en una conducta o comportamiento afectado.
- c) La APM es susceptible de ser segmentada para su estudio.

Quizás la lentitud con la cual vamos desarrollando nuestro trabajo requiera algo de paciencia para ir comprendiendo hacia donde queremos guiar el sentido de nuestro estudio.

Así entonces resultaría ocioso e imprudente utilizar el término miedo escénico pues esta denominación no solo pareciera simplemente nombrar un estado sino que además no permitiría ningún tipo de inferencia para su apertura de estudio.

Además es imprescindible establecer conceptos que sean verdaderos articuladores de respuestas concretas para prevenir y encausar la APM. Miedo escénico es una denominación tan general que poco dice sobre que singularidad sobre la que recae.

Al respecto Steptoe⁸ dice: “miedo escénico puede padecer cualquier artista, no importa si se trata de un actor, músico, bailarín, etc.”, pues este concepto se refiere expresamente a aquella aparición repentina de temor que sucede en un contexto con una audiencia amplia.

En cambio, APM sucede sólo a los músicos; se trata de un estado sostenido en el tiempo que se va construyendo de manera gradual, antes de una performance. La misma hace foco puntual en el momento de presentarse ante el público, pero también sucede en clases, en audiencias reducidas, inclusive de una o dos personas, y hasta durante el estudio individual o en ensayos⁹.

Ahora podemos comprender lo inadecuado de utilizar denominaciones como miedo escénico, y ya que la APM coincide, como hemos podido ver, con trastornos definidos en el DSM simplemente hallar una denominación como podría ser fobia social bastaría para reducir confusiones y nomenclaturas innecesarias. Pero tal vez vayamos muy deprisa

Nuestras propias investigaciones de campo, y textos de autores que tratamos, nos dan noticias que la APM podría tratarse de una entidad que merezca tal vez algunos otros gastos de energía para dilucidar su naturaleza.

En efecto la APM no solo no está incluida en ninguno de aquellos trastornos descritos en el DSM sino que además no se describe en ellos la totalidad de lo que la constituye. Con lo cual no solo deberemos seguir nombrándola como APM sino que estamos obligados a describir aquello que le es específico como padecimiento de músicos.

La misma Kenny señala que debe tratarse la APM como un constructo específico y que lo es del mismo modo en que se ha individualizado a la fobia social o el estrés ocupacional, o cualquiera de los trastornos de ansiedad.

⁸ Steptoe, A: “Negative emotions in music making: the problem of performance anxiety”, en Juslin y Sloboda (eds.): Music and Emotion. Theory and Research, Oxford University Press, 2001, pp. 291-307.

⁹ Wilson y Roland: Performance Anxiety, 2002.

Las experiencias narradas por los mismos músicos y las observaciones permiten inferir que puede presentarse individualmente y desvinculada de los trastornos de ansiedad, o estar en una situación de comorbilidad¹⁰, es decir, coexistiendo con alguno de ellos.

Según la descripción de Kenny¹¹, llamaríamos APM 1 a aquella que se presenta desligada de otros cuadros de ansiedad descriptos en el manual; APM 2, cuando se halla sumada a una estructura de carácter tímida y evitativa o vinculada a un desorden de ansiedad; y por último, APM 3, sumada a una estructura depresiva con ataques de pánico o agorafobia.

El conjunto de síntomas que presenta un músico con APM podría encontrar de este modo diferentes niveles, de acuerdo a la manera e intensidad en la que se manifieste y al grado de incidencia durante la performance.

La APM no es tipificable sólo por la cantidad de síntomas que presente o por la intensidad con que se presenten los mismos. Para evaluarla necesitamos también tener en cuenta de qué síntomas se trata, para prever entonces de qué modo van a perturbar la performance de cada músico en particular.

Es decir que Kenny se vio obligada a describir al menos tres subtipos de APM con el fin de coligar los aspectos de la misma que excedían alguna clasificación del DSM pero mancaban en alguna otra.

Hasta ahora, lejos de simplificar el tema parece que venimos complejizándolo y hallando cada vez más distinciones.

Ello obedece a la naturaleza elusiva de nuestro objeto de estudio y deberán disculparse tantas detenciones.

La APM entonces se caracteriza por una ansiedad significativa como respuesta a la situación de presentarse ante el público, ya sea en concierto, show, concursos o clases y suele dar conductas de evitación o afrontación.

Puede aparecer súbitamente en forma de crisis en el momento de exposición o bien actuar por anticipación a una situación determinada, e inclusive puede cronificarse¹² y formar parte del malestar cotidiano durante los ratos de estudio de quien tiene una actividad de exposición.

En síntesis, podríamos decir que constituye una respuesta psicofísica excesiva a una situación que se presenta como amenazante a la persona que la padece, activando en el Sistema Nervioso Autónomo un modo de emergencia que incrementa la adrenalina y prepara al sistema (cuerpo-psiquis) para una respuesta que, en caso de peligro, recurriría a conductas como son la de defenderse o huir.

Esta respuesta interfiere con el rendimiento, de modo que más allá de ocasionar displacer, va a obstaculizar la tarea con pérdida de precisión, interferencia o disminución en la concentración, fallas cognitivas, rigidez muscular y muchas otras respuestas físicas y estados mentales que resultan negativos en el momento de presentarse ante el público¹³.

¹⁰ Comorbilidad: término médico utilizado en el DSM IV para referirse a la coexistencia de dos patologías como parte de un mismo cuadro en un sujeto, también citado por Kenny, 2011.

¹¹ Kenny, D.: *The Psychology of Music Performance Anxiety*, Oxford University Press, 2011, pp. 65-82.

¹² Cronificarse: término usado en el DSM IV para una patología que tiende a permanecer en el tiempo, hacerse crónica.

¹³ Conti, G.: *Afinando las Emociones*, 2ª ed., Editorial Dunken, Buenos Aires, 2007.

Resulta importante aclarar que esta disfuncionalidad que afecta la actividad profesional y la vida personal de los músicos, no tiene relación directa con el hecho de ser hombres o mujeres, ni con una edad, ni un género musical, ni con los años de experiencia, ni el nivel de técnica o maestría adquiridas¹⁴.

I.3 Rasgos psicológicos que facilitan la aparición de APM

En esta parte de nuestra exposición nos abocaremos a desarrollar aspectos de rasgos psicológicos que facilitan la aparición de APM en la certeza que dichos rasgos son solo una parte involucrada en la problemática.

El rasgo ansioso es considerado el más importante mediador/moderador de la reacción de estrés. Es la capacidad individual a reaccionar de manera sobredimensionada a experiencias determinadas como, por ejemplo, a nuevas experiencias. A esto podría sumarse la afectividad negativa y baja autoestima¹⁵. La reacción a dichos estímulos va a ser de displacer, insatisfacción y angustia subjetiva ante las situaciones novedosas. En presencia de estos rasgos se ha observado una variabilidad cognitiva y menor grado de recursos para focalizar la atención¹⁶.

El rasgo de comportamiento inhibido es reactivo a situaciones nuevas: donde hay, por ejemplo, personas desconocidas, en general se desarrollan conductas de evitación como manera de respuesta y control a las situaciones que activan su inhibición. Se utiliza la conducta de evitación como modo de afrontar la ansiedad, pero paradójicamente esto vuelve más aislados a quienes tienen este rasgo de comportamiento y reduce sus posibilidades de adaptación a la exposición.

Las personalidades con estilo de afrontamiento suelen estar relacionadas con adaptaciones inespecíficas tales como estrés, angustia, afectividad negativa¹⁷. Si bien en las instituciones de enseñanza los profesores de instrumento creen que es más útil el estilo de afrontamiento que el comportamiento inhibido, es necesario aclarar que no es así, ya que el costo de quienes tienen este rasgo será el estrés, producto de exponerse, de manera precipitada, a situaciones con una excesiva exigencia para su nivel de tolerancia personal, ocasionando riesgo de lesiones, burn out, entre otros.

El temor a la evaluación negativa es el componente central de la fobia social y también lo es de la APM. Esto facilita la comorbilidad y, tal vez, sea el inicio de la discusión planteada anteriormente, acerca de si se trata o no del mismo trastorno.

Según hemos expresado, es factible encontrar músicos con APM y fobia social, aunque esto no se da en la totalidad de los casos, pudiendo presentarse por separado. Este temor es de mayor aparición en la adolescencia, aunque se ha demostrado que se puede prolongar hasta veinte años más allá de esta etapa vital por causas del natural desarrollo del cerebro¹⁸.

¹⁴ Kenny, D.: Music Performance Anxiety: Origins, Phenomenology, Assessment and Treatment, 2006.

¹⁵ Wilson y Roland: Performance Anxiety, 2002.

¹⁶ Kenny, D.: The Psychology of Music Performance Anxiety, Oxford University Press, 2011, p. 68.

¹⁷ Kenny, D.: The Psychology of Music Performance Anxiety, Oxford University Press, 2011, p. 70.

¹⁸ Kenny, D.: The Psychology of Music Performance Anxiety, Oxford University Press, 2011, p. 70.

El concepto de autoestima ha sido utilizado en nuestro idioma con una connotación simplista y se ha banalizado su significado en profundidad. En realidad, en términos de la Psicología, individuos con la autoestima deteriorada o baja y con altos niveles de autocritica suelen tener problemas de ansiedad y fobias. La vivencia constante de búsqueda de aprobación externa se relaciona íntimamente con una autoestima dañada que no es capaz de convalidar por sí misma los logros¹⁹.

La necesidad de controlar el medio ambiente, que nace de reiteradas y prolongadas vivencias tempranas de situaciones de imprevisibilidad, es la causante del miedo a la pérdida de control en el escenario y constituye un tipo de emocionalidad negativa muy frecuente y extremadamente vinculada al problema de APM.

Durante las primeras etapas de la vida, para sentirse seguro, un niño necesita que las situaciones resulten predecibles. De otro modo, desarrolla el problema de la necesidad de control y mucho temor a aquello que no pueda controlar²⁰, que constituirá su vulnerabilidad psicológica generalizada (nos referiremos a esto último en éste Capítulo).

Dado que para formar un performer se debe entrenar y adquirir diferentes destrezas, a alto nivel de desempeño, el tema del perfeccionismo como rasgo de carácter en un músico nos plantea tal vez una de las mayores paradojas.

Un músico debe entrenar y tener disponible destreza motora, coordinación, capacidad de atención, memoria, criterio estético y habilidad interpretativa. Esto lo obliga a estudiar gran cantidad de horas, en soledad, con incesante ejercicio de una intensa autoevaluación, para poder actuar como performer.

Podríamos esperar, entonces, que el perfeccionismo constituyera un rasgo positivo en el carácter de un músico y que además favoreciera la calidad de su performance. Sin embargo, superado cierto nivel de perfeccionismo, muchos performers tienden a estar cognitivamente preocupados por alcanzar la perfección durante la performance, se vuelven vulnerables a padecer displacer, insatisfacción y fallas en la concentración²¹.

Por otra parte, se gasta mucha energía en este estilo de autoevaluación, las ideas sobrevienen más rígidas, dando lugar a una pérdida del equilibrio entre éxito y fracaso, y una marcada tendencia a privilegiar la técnica instrumental por sobre la interpretación, rigidizando el discurso musical. Esta dinámica colabora para construir un estado de ansiedad en torno a la situación de performance. Como consecuencia, el perfeccionista tenderá a cronificar su estado de ansiedad, cayendo en ocasiones en depresión, un alto temor a fallar, sintiendo además, vergüenza y pena²².

El componente principal del perfeccionismo es la exigencia. Culturalmente y en los ámbitos de estudio, la exigencia es un valor apreciado debido a la falsa creencia de que constituye el camino certero para alcanzar la excelencia.

Esta confusión tiene lugar porque cuando una persona se exige más allá de los límites, al principio ve prontamente los resultados. Cuando esto sucede así, en forma reiterada, ocasiona la creencia de que exigir mejora el rendimiento.

Sin embargo, el cansancio hará que se demore paulatinamente el avance en aquello que se desea aprender, por lo que la persona necesita aumentar la dosis de exigencia. Pero cada vez que ese circuito se reinicia, los logros en proporción a la exigencia y al esfuerzo son menores.

¹⁹ Conti, G.: *Afinando las Emociones*, 1ª ed. revisada, Editorial Molón Labe, Buenos Aires, 2016.

²⁰ Kenny, D.: *The Psychology of Music Performance Anxiety*, Oxford University Press, 2011

²¹ Kenny, D.: *The Psychology of Music Performance Anxiety*, Oxford University Press, 2011

²² Conti, G.: *Afinando las Emociones*, 1ª ed. revisada, Ed. Molón Labe, Buenos Aires, 2016, pp. 102-103.

Finalmente, se llega a un estado de agotamiento que llevará a la inacción con cese de la actividad musical. En muchas ocasiones, cuando se llega a una situación de estrés, ello culmina con el abandono de la carrera de performer. La extrema exigencia en performers llega inclusive a cuadros de estrés clínico o Síndrome de Adaptación General²³, también llamado “burn out”²⁴ y a lesiones neuromotoras como la Distonía focal, también llamada “Síndrome de Sobreesfuerzo”²⁵ (Ampliaremos en Cap. II).

La exigencia se caracteriza por focalizar la atención solamente en los objetivos a lograr, no así en el acuerdo respecto de las necesidades reales y tiempos posibles para quien deberá alcanzar dichos objetivos, en este caso el performer²⁶.

Uno de los problemas para intentar comprender el perfeccionismo es que las investigaciones existentes han dado diversas escalas de medición, identificando diferentes dimensiones en este constructo.

Generalmente, personas con alto nivel de perfeccionismo enfocan sus objetivos para proteger su vulnerable autoestima más que en la realización de su tarea con maestría. Cuando este perfeccionismo se combina con una baja autoestima, la falta de éxito en la adquisición de habilidades es experimentada como un daño severo, que ocasiona un alto nivel de ansiedad, temores omnipresentes, dudas personales e insatisfacción por la performance musical²⁷.

La vergüenza es una emoción común en músicos que padecen APM. En líneas generales, se trata de una emoción que tiene la función de preservarnos de exposiciones inadecuadas. En el contexto musical, por ejemplo, nos preserva de dar un concierto sin la preparación necesaria, de llevar la ropa inadecuada para un concierto, etc. En este sentido, la vergüenza constituye una herramienta para un correcto desempeño.

En el marco de la APM, a este tipo de vergüenza, que produce resguardo, se adicionan como capas que se superponen nuevas sensaciones de avergonzamiento, las cuales sí son necesario despejar y resolver.

La primera que se suma es la vergüenza al “deseo de ser vistos”, cuando éste no se encuentra convalidado en el propio interior. Como respuesta a ello, surge la necesidad de ocultar este deseo y gran tensión, producto de estas fuerzas opuestas.

A ello se suma, además, el temor a defraudar las expectativas depositadas en la performance, de modo que la sola idea o posibilidad de una falla dejaría en evidencia que no se es tan excelente como necesitamos mostrar y ello desacreditaría, a la vez, la endeble validez del deseo de ser vistos.

Estas múltiples y superpuestas irrupciones de la vergüenza resultan comunes en el ámbito de la APM y son sumamente corrosivas tanto para la performance como para el bienestar del músico.

Finalmente, se completa el estado paralizante durante la performance cuando el músico, que padece esta emoción, se da cuenta que fue descubierto por un espectador en su estado avergonzado.

²³ Ocaña Méndez, M. C.: Síndrome de Adaptación General, la naturaleza de los estímulos estresantes. Escuela Abierta, 2, 1998, pp. 41-50.

²⁴ Burn out, o síndrome del quemado, es un cuadro de estrés clínico crónico que incluye varias etapas de adaptación al estrés, hasta llegar a la pérdida de la capacidad de adaptación biológica. Síndrome de Adaptación General (Material de apoyo de la Cátedra de Neurociencias, UNLP, Dra. Nelly Pastoriza).

²⁵ Rosset, I.; Llobet, J.; Odam, G.: Le corps du musicien: manuel de prévention pour une pratique optimale, Alexitière. Montauban, 2007.

²⁶ Conti, G.: Afinando las Emociones, 3ª ed., Editorial Dunken, Buenos Aires, 2011, pp. 54-55.

²⁷ Kenny, D.: The Psychology of Music Performance Anxiety, Oxford University Press, 2011.

Para que irrumpa la vergüenza en el ámbito de la APM deben sucederse los siguientes componentes:

- a) Una performance.
- b) Una imagen valorada (aquello que la persona siente que se espera de ella, o bien lo que ella aspira a lograr).
- c) Un fallo que se produce en el desarrollo de la acción musical frente a la audiencia.
- d) Gente que comenta, critica u opina, o la persona cree que así sucede.
- e) El performer no puede integrar los dos aspectos de sí mismo que se han presentado frente a otras personas, su habitual o su esperada calidad de performance y el error que acaba de suceder.

Es fácil observar de qué manera las experiencias de vergüenza pueden ir incrementando la APM, y cómo estas vivencias, además, influyen en la costumbre obsesiva de reflexionar una y otra vez, rumiar sobre los errores sucedidos durante el concierto. La situación de performance es una manera de mostrarse, de dejarse ver, un modo de expresión que no puede deshacerse cada vez que ha sucedido, del mismo modo que no puede retenerse en el presente. En nuestro ámbito suele superponerse la vergüenza ante los errores habituales de cualquier músico con la vergüenza de que se note el deseo de ser vistos. Ello se manifiesta claramente en el rubor del rostro y en actitudes que denotan la dificultad para la recepción del aplauso o elogios posteriores.

La psicología nos enseña que cuando los padres aceptan que el hijo tenga una zona privada de espacio para la autoexploración sin el escrutinio parental, ese niño puede permanecer alejado de la experiencia de vergüenza, sentirse más disponible a la potencial exposición y es capaz de atravesar una situación vergonzante, pudiendo hacerlo con un nivel más amplio de tolerancia²⁸.

Es muy común que quienes padecen este problema recuerden que durante su infancia se les decía “querés llamar la atención” o frases equivalentes. Al contextualizarlas, comprendemos que es deseable (no vergonzante) que un performer quiera ser visto sobre el escenario.

Resulta importante que el docente de instrumento se familiarice con estos rasgos, con la finalidad de ayudar al alumno a moderarlos y evitar que se detone la APM.

Lamentablemente, en nuestro medio educativo no existe este tipo de formación para profesores de instrumento musical, con lo que es difícil aún poder actuar con criterio de prevención.

El profesor de instrumento se encuentra en este aspecto librado a su intuición y al conocimiento que provenga de las experiencias personales, las cuales en algunos casos también son de ansiedad, en ocasiones sin resolver o elaborar.

²⁸ Kenny, D.: *The Psychology of Music Performance Anxiety*, Oxford University Press, 2011, p. 79.

I.4 Los síntomas de la Ansiedad por Performance Musical

En virtud del recorrido que venimos trazando se impone que aquí realicemos un listado de los síntomas pertenecientes a la Ansiedad por Performance Musical, con el objetivo de utilizarlo posteriormente en el contexto de los estudios u observaciones que realizaremos para este trabajo.

Para ello hemos partido de la comparación de la sintomatología descrita en los diferentes estudios específicos sobre APM, citados en la bibliografía.

Hemos encontrado que la mayoría de los estudios describen parcialmente la problemática, haciendo foco en un grupo u otro de síntomas; por ejemplo, el discurso negativo autorreferido, problemas cognitivos como fallas en la memoria, errores en la lectura de alturas o ritmo o síntomas físicos, como sudoración, temblor, aumento de la frecuencia cardíaca²⁹.

La excepción se encuentra en los textos de Kenny y Kenny-Osborne que proporcionan una enumeración completa y profunda tanto de los síntomas como de las causas posibles para la APM³⁰.

Hemos comparado con este listado de síntomas, (que elaboramos a partir de la bibliografía), con otro surgido de la observación cotidiana en el aula, para lo cual hemos investigado distintas cátedras y tomado como referencia la examinación de diferentes docentes de instrumento musical, los cuales dan cuenta de idénticos síntomas.

Así, pudimos realizar un panorama teórico generalizante, pero a la hora de gestar herramientas para la prevención en nuestros establecimientos educativos, necesitamos saber si este contexto teórico al que nos referimos se ajusta a la realidad de nuestros alumnos en las instituciones de enseñanza locales, por lo que hemos tomado, como objeto de observación, a la población del Ciclo Superior de la Carrera de Instrumento Musical del Conservatorio Municipal de Música Julián Aguirre de San Miguel, Provincia de Buenos Aires.

A posteriori, hemos comparado, mediante una grilla, la tabla de síntomas descriptos para APM surgida de la colecta bibliográfica más lo que hemos hallado en campo propio, con los descriptos por el DSM IV para distintos trastornos de ansiedad.

Allí podemos observar una gran coincidencia entre uno y otro, pero encontramos también la existencia de otros descriptores de APM no nombrados en el DSM.

a) Parámetros de detección detallados en el DSM para los diferentes trastornos de ansiedad

²⁹ Lederman, R. J.: "Medical Treatment of Performance Anxiety: A Statement in Favor", en *Medical Problems of Performing Artist*, 1999.

³⁰ Kenny, D.; Osborne, D.: *Performance music anxiety, New insights from young musicians*. Australian Centre for Applied Research in Music Performance, Conservatorium of Music, The University of Sydney, 2006.

Conti, G.: *Afinando las Emociones*, 3ª ed., Editorial Dunken, Buenos Aires, 2011.

Trastornos	Código
<p>Crisis de Angustia</p> <p>Palpitaciones, elevación de la frecuencia cardíaca, sacudidas del corazón. Sudoración. Temblores o sacudidas. Sensación de ahogo o falta de aliento. Sensación de atragantarse. Malestar torácico. Náuseas o molestias abdominales. Inestabilidad, mareo o desmayo. Desrealización o personalización. Miedo a perder el control o a volverse loco. Miedo a morir. Sensación de entumecimiento u hormigueo. Escalofríos o sofocaciones.</p>	
<p>Crisis de Angustia con Agorafobia</p> <p>Angustia en situación donde es difícil o embarazoso retirarse. Evitación de situaciones. Afrontación de situaciones a costa de gran angustia. Necesidad de conocidos para afrontar determinadas situaciones.</p>	F40.01
<p>Fobia Específica</p> <p>Temor persistente, excesivo, desencadenado por anticipación de situación u objeto específico. La exposición al estímulo fóbico provoca una respuesta inmediata de ansiedad. Reconoce que el miedo es excesivo. La situación fóbica se evita o se soporta a costa de una intensa ansiedad o malestar. Las situaciones de evitación, anticipación ansiosa o malestar interfieren en la rutina normal de la persona (laboral, académica, social, etc.).</p>	F40.2
<p>Fobia Social</p> <p>Temor por situaciones sociales o actuaciones en público, con exposición a personas que no pertenecen al ámbito familiar. Temor a una posible evaluación por parte de los demás. El individuo teme mostrar síntomas de ansiedad y que sea humillante y embarazoso. La exposición a situaciones sociales provoca una respuesta de ansiedad. El individuo reconoce que el temor es excesivo o irracional. Evitación o afrontación con gran costo de malestar intenso. Las situaciones de evitación, anticipación ansiosa o malestar interfieren en la rutina normal de la persona (laboral, académica, social, etc.). El miedo y la evitación no son producto de la ingesta de sustancias o de enfermedad médica.</p>	F40.1
<p>Ansiedad generalizada</p> <p>Ansiedad y preocupación (expectación aprehensiva) por amplia gama de acontecimientos (rendimiento laboral, escolar). Al individuo le resulta difícil controlar ese estado de preocupación constante. La ansiedad se asocia a tres o más de los siguientes síntomas: inquietud o impaciencia, fatigabilidad fácil, dificultad para concentrarse, irritabilidad, tensión muscular, problemas del sueño. El malestar no se focaliza en un tema. La ansiedad provoca un malestar clínicamente significativo o deterioro social, laboral, etc.</p>	F41.1

b) Parámetros de detección de APM, grilla comparativa

Síntoma	Compartido con los siguientes trastornos en el DSM
Palpitaciones, elevación de la frecuencia cardíaca, sacudidas del corazón.	Crisis de angustia.
Sudoración.	Crisis de angustia.
Temblores o sacudidas en la parte del cuerpo que más afecte a la ejecución instrumental.	Crisis de angustia.
Sensación de ahogo o falta de aliento.	Crisis de angustia.
Náuseas o molestias abdominales.	Crisis de angustia.
Miedo a perder el control.	Crisis de angustia, ansiedad generalizada.
Escalofríos o sofocaciones.	Crisis de angustia.
Angustia en situación donde es difícil o embarazoso retirarse, deseo de escapar.	Crisis de angustia con agorafobia.
Evitación de situaciones.	Crisis de angustia con agorafobia, fobia social.
Afrontación de situaciones a costa de gran angustia.	Crisis de angustia con agorafobia, fobia específica, fobia social.
Temor persistente, excesivo, desencadenado por anticipación de situación u objeto específico.	Fobia específica.
La exposición al estímulo fóbico provoca una respuesta inmediata de ansiedad.	Fobia específica.
Reconoce que el miedo es excesivo.	Fobia específica, fobia social.
Las situaciones de evitación, anticipación o malestar interfieren en la rutina normal de la persona (laboral, académica, social, etc.).	Fobia específica, fobia social, ansiedad generalizada.
Temor por situaciones sociales o actuaciones en público.	Fobia social.
Temor a una posible evaluación por parte de los demás.	Fobia social.
El individuo teme mostrar síntomas de ansiedad y que sea humillante y embarazoso. Presentación fenotípica *.	Fobia social.
Autogestión a través de medicación o alcohol.	Específico de APM.
Discurso catastrófico autorreferido.	Específico de APM.
Perfeccionismo.	Específico de APM.
Temor a la evaluación, sensación de "no servir para".	Específico de APM.
Pérdida o sensación de pérdida de la memoria de aquello que se estudió.	Específico de APM.
Sensación de enojo, frustración o pena al terminar la exposición (rumiante).	Específico de APM.
Interrupción intermitente con intervenciones verbales mientras se está tocando una pieza musical (mediador lingüístico), que pueden ser exteriorizados o no.	Específico de APM.
Torpeza o inseguridad corporal con fallos técnicos. Apraxis selectivas e intermitentes.	Específico de APM.
Confusión continua durante la interpretación.	Específico de APM.

Este cuadro comparativo refuerza la idea de que la APM no constituye simplemente una afección ya descrita por el DSM sino como señala Kenny un constructo en sí mismo. Pero a diferencia de esta autora, proponemos individualizar certeramente los elementos que intervienen y son específicos. En efecto participan al menos nueve descriptores más que le brindan una consistencia y especialidad.

La APM entonces puede presentarse aisladamente o en comorbilidad con alguno de los trastornos de ansiedad detallados en el DSM o incluso participar de otras afecciones surgidas de ese nomenclador de salud mental. Pero además desarrollándose síntomas que son propios de la actividad del músico y no se encuentran en otras disciplinas.

Por su parte, Sataloff realiza su listado de síntomas y establece las siguientes categorías³¹. Con este autor la psicología no queda restringida exclusivamente a los estados afectivos sino que abarcaría conducta, cognición, y soma.

1. Factores conductuales.
2. Síntomas afectivos.
3. Síntomas cognitivos.
4. Síntomas somáticos.

Si bien estamos de acuerdo en que estos son los grandes grupos de síntomas a tener en cuenta en APM, hemos preferido en esta ocasión, y en función de los objetivos de nuestro trabajo, efectuar además una subdivisión a estos grupos de síntomas de acuerdo al tipo de afectación que generan a la tarea de performer, la cual puede ser directa o indirecta.

En el caso de los síntomas cognitivos, hemos evaluado a partir de la observación en las clases que siempre afectan directamente a la calidad de la performance.

1. Síntomas conductuales, que afectan directamente a la ejecución instrumental:

Evitación de situaciones con costo en el desempeño laboral.

Afrontación de situaciones a costa de gran angustia.

Angustia en situación donde es difícil o embarazoso retirarse, deseo de escapar.

Interrupción intermitente con intervenciones verbales mientras se está tocando una pieza musical (mediador verbal), que pueden ser exteriorizadas o no.

Autogestión a través de medicación o alcohol.

2. Síntomas conductuales, que afectan en forma indirecta a la ejecución instrumental:

Discurso catastrófico autorreferido.

Búsqueda de aprobación.

Presentación fenotípica (ocultación del propio miedo).

Actitud “rumiante” post concierto, por sensación de enojo, frustración o pena, al terminar la exposición.

³¹ Sataloff, R. T.; Rosen, D. C.; Levy, S.: Medical Treatment of Performance Anxiety: A Comprehensive Approach, Medical Problems of Performinmg Artist 14: 122-6, 1999.

3. Síntomas somáticos, que afectan directamente la ejecución instrumental:
Sudoración, temblores, entumecimiento u hormigueo en la parte del cuerpo que más afecte a la ejecución del instrumento. Sensación de ahogo o falta de aliento.
Torpeza o inseguridad corporal con fallos técnicos.
4. Síntomas somáticos, que afectan en forma indirecta la ejecución instrumental:
Palpitaciones, aumento de la frecuencia cardíaca o respiratoria. Malestares digestivos.
Escalofríos o sofocación.

5. Síntomas psicológicos, que afectan directamente la ejecución instrumental:
Extrema ansiedad o angustia asociada a la performance. Angustia en situación donde es difícil o embarazoso retirarse, con concreción del deseo de escapar.
Perfeccionismo.
Sensación de pérdida el control.
Temor por situaciones sociales o actuaciones en público

6. Síntomas psicológicos, que afectan en forma indirecta la ejecución instrumental:
Sensación de no estar en uno mismo.
Temor persistente, excesivo, desencadenado por anticipación de una situación u objeto específico.
Exposición al estímulo que provoca una respuesta inmediata de ansiedad.
Sensación de necesitar escapar durante la ejecución instrumental.
Sensación de “no servir para esto”.
Miedo a la exposición.
Miedo a la evaluación ajena.
Temor como emoción subyacente.

7. Síntomas cognitivos, todos ellos afectan directamente la ejecución instrumental:
Pérdida de la memoria de aquello que se estudió.
Interrupción intermitente con intervenciones verbales mientras se está tocando una pieza musical (mediador lingüístico), que pueden ser exteriorizadas o no.
Torpeza o inseguridad corporal con fallos técnicos.
Confusión durante la interpretación.

Hemos confeccionado una grilla a modo de encuesta con el fin de confirmar la existencia de los síntomas que acabamos de mencionar. Esta encuesta fue aplicada a un total de 137 estudiantes avanzados de la carrera de instrumento musical. Por este medio hemos podido verificar la existencia de los síntomas y en qué medida afectan a los estudiantes en el medio local. La mencionada encuesta y sus resultados serán expuestos y detallados bajo el nombre de Estudio I - Encuesta en la sección Empírica, Parte Tercera de este trabajo.

Así nuestro recorrido nos ha permitido enmarcar la APM como un padecimiento a la vez que localizar descriptores sintomáticos que la ciernen y describen. Pero si solo fuera esto habríamos aportado poco al esclarecimiento de la APM, o al menos respecto de lo ya expresado por otros autores. Sin embargo hemos hallado que existen síntomas específicos y

propios de la APM que se suman a los ya descritos por investigadores, y a los hallados en nuestras investigaciones.

Es decir hasta aquí tenemos que:

La APM debe poseer un nombre que la distinga conceptualmente de otros padecimientos, por lo que reafirmamos el uso de este y ya no de otros nombres usados de manera imprecisa. La APM es un padecimiento que en términos genuinos la psicología ha reclamado, descrito y clasificado, pero veremos que no debe atribuírsele una exclusividad explicativa y definitiva: existen pluralidad de causas que intervienen en el surgimiento de la APM.

No obstante hemos hallado síntomas específicos de APM en nuestras investigaciones que habilitan a sostener que la APM es una afección exclusiva de músicos.

I.5 Policausalidad de la APM

Al preguntarnos por el origen de la APM, como problemática exclusiva del performer musical, tratando de comprender qué elementos la componen podemos identificar fácilmente “el medio académico” y “la modalidad en que el músico recibe los estímulos que de allí provienen”.

Con Barlow estamos en condiciones de ingresar a un terreno bien distinto al que venimos recorriendo, a saber: la APM como padecimiento psicopatológico descrito por la psicología y la psiquiatría. En efecto nuestro autor propone una apreciación trifactorial donde la primera de ellas refiere a la biología.

Según la caracterización de Barlow³² la APM puede ser comprendida como la coexistencia de tres tipos de factores que interactúan entre sí.

Tal como explica el autor estos factores son: vulnerabilidad biológica generalizada, vulnerabilidad psicológica generalizada y vulnerabilidad psicológica específica.

La coexistencia de éstos, según Barlow daría cuentas del desarrollo de la APM. En función de nuestros objetivos resulta eficiente utilizar la caracterización de este “Modelo trifactorial” para facilitar el recorte de las incumbencias respecto de este tema.

a) Vulnerabilidad biológica generalizada: se refiere al factor hereditario por el cual cada organismo reacciona en mayor o menor medida ante estímulos, tales como el peligro. Este factor, es decir las características de su vulnerabilidad biológica condicionarán la recepción del músico de aquellos estímulos que provienen del medio académico, y también condicionará sus posibilidades de respuesta ante estos estímulos.

Esta reacción sucede en el Sistema Nervioso Autónomo, el cual regula el organismo mediante un mecanismo llamado homeóstasis, con el nivel de activación necesario para atravesar cada situación que se le presente.

³² Barlow, D.: “Untravelling the Mysteries of Anxiety and Disorders from the Perspective of Emotion Theory”, en *American Psychologist* 55, 2000; citado en Kenny-Osborne (2006) y Kenny (2011).

Tanto los seres humanos como los animales responden al potencial daño o situación de alerta con un grupo de respuestas estereotipadas, las cuales, dependiendo de la relación entre la magnitud del estímulo y las características de cada sistema nervioso, podrán ser de defensa-huida o de parálisis-congelamiento³³.

La reacción nerviosa en los seres humanos se combina con la necesidad de desenvolverse socialmente, pudiendo tornarse dominantes o sumisos.

Dado que la formación de músicos en el ámbito académico no incluye información sobre cuestiones biológicas, es necesario profundizar en el tema para generar el conocimiento básico que permita comprender de manera pertinente las reacciones que observamos cuando de APM se trata. En virtud de ello, dedicaremos una sección al final de este capítulo.

b) Vulnerabilidad psicológica generalizada: se refiere a la estructura psicológica de cada individuo. La misma puede tener un rasgo más o menos ansioso, dependiendo de sus experiencias tempranas y de sus vínculos parentales.

El excesivo perfeccionismo, exigencia, expectativas desmesuradas, búsqueda de aprobación, etc., están estrechamente ligados a la vinculación del individuo con sus padres durante la infancia. De la calidad de dicho vínculo depende la vulnerabilidad psicológica generalizada y la presencia de rasgos ansiosos.

Entendemos que las vivencias iniciales tales como la falta de apoyo o la sobreprotección constituyen experiencias que marcan una huella, la que posteriormente determinará un factor de vulnerabilidad³⁴.

Los padres o aquellas personas cercanas que se encargan del aprendizaje y del cuidado de los niños son proveedores de sustento, el que pueden recibir en forma de sostén, alimentos, protección ante los riesgos, alivio de su angustia, amor, etc.³⁵.

El miedo aparece en forma de temor a la pérdida de este objeto amado o bien a la pérdida del amor que éste le brinda.

Cuando este objeto de amor es internalizado, es decir que esta madre, padre o cuidadora forman parte de su representación mental, puede hacerlo como un objeto nutritivo o punitivo. Esta es la vivencia que se repetirá posteriormente ante los errores o fallos en las vinculaciones interpersonales, entre ellas, con el profesor de instrumento.

Esta reedición no sólo es psicológica o mental, también se traduce en sensaciones físicas, impulsos motores, etc. Al tener percepción de peligro, se detonará nuevamente un estado de ansiedad. La misma puede ser en la situación que al individuo le aparece como peligrosa o por anticipación de la misma.

En los casos de APM es común observar una enorme necesidad de nutrirse de la aprobación y la aceptación del público en personas que han sufrido, en la etapa infantil, desaprobación sistemática, situaciones de mucha exigencia, de desvalorización constante, comparación con otros niños, etc.

Esta autoconfianza quebrada durante la infancia puede expresarse en la vida del músico afectando de manera adversa su expresión, su actuación y su comunicación pública³⁶.

Las vulnerabilidades personales pueden tener efectos devastadores no sólo en las capacidades para la performance, sino también en la calidad de vida del performer. Si bien este tipo de

³³ Kandel, E. R.; Schwartz, J.; Jessell, J.: Principios de neurociencia, McGraw Hill, Interamericana, 2002

³⁴ Kenny, D.: The Psychology of Music Performance Anxiety, Oxford University Press, 2011, p. 129.

³⁵ Calmels, D.: Cuerpo y Saber, Novedades Educativas, Buenos Aires, 2004.

³⁶ Conti, G.: Afinando las Emociones, 2ª ed., Editorial Dunken, Buenos Aires.

vulnerabilidad afectará la manera de vincularse con los estímulos que proceden del medio académico musical, no es cuestión del docente de música operar sobre ella.

c) Vulnerabilidad psicológica específica: se refiere a vivencias acaecidas durante la formación musical que ponen en primer plano el rasgo ansioso de la persona, es decir, que traen su vulnerabilidad generalizada al presente y, de una manera específica, irrumpen durante la acción musical.

Podríamos afirmar que hay una cantidad de estímulos en la vida del estudiante de música o del músico profesional que influyen en su aparición.

La APM está estrechamente relacionada al “grado de estrés situacional” (situaciones de presión social y ambiental por ejercicio de la tarea) y al “grado de dominio de la tarea” (aquello relativo a la metodología de estudio, a la adquisición de contenidos y destrezas)³⁷. Posteriormente, mencionaremos estas categorías.

Barlow³⁸ postula que la interacción de los dos primeros factores podría resultar suficiente condición para el desarrollo de desórdenes de ansiedad.

Es decir, la Vulnerabilidad Biológica Generalizada está formada por la contribución genética al desarrollo del temperamento ansioso, neurótico o de afecto negativo. El segundo factor, y que interactúa con el primero, es la Vulnerabilidad Psicológica Generalizada, que como ya hemos dicho, está basada en experiencias tempranas negativas que preparan el ánimo para que el individuo padezca la sensación de que la vida es incontrolable e impredecible. Esto último puede suceder aún en personas cuyo rasgo de conducta es el de afrontar las determinadas situaciones referidas a la APM.

La incontrolabilidad se encuentra estrechamente vinculada al afecto negativo y en consecuencia a la ansiedad y a la depresión³⁹. Estas experiencias condicionantes, sumadas a problemas de pánico, pueden dar lugar a la formación de desórdenes de ansiedad, como fobia social o fobias específicas. El condicionamiento histórico es un componente necesario para la formación de estos desórdenes⁴⁰.

Quienes experimentan estas crisis tienen una reactividad neurobiológica más elevada, que detona reacciones básicas de temor o defensa como lo son, por ejemplo, los ataques de pánico. Esta hiperreactividad, al interactuar con los aspectos psicológicos antes mencionados, activa aquello que conocemos como ansiedad. Casi todos los desórdenes de ansiedad están caracterizados por una crónica y excesiva alerta o hyper-arousal⁴¹.

El modelo de triple factorialidad que nos provee Barlow está constituido entonces por tres componentes:

1. El alto nivel de arousal.
2. El afecto negativo.

³⁷ Wilson, G.: *Psychology of Performing Artists*, cap. 10, Whurr Publishers Ltd., London, 2002.

³⁸ Barlow, D.: “Untravelling the Mysteries of Anxiety and Disorders from the Perspective of Emotion Theory”, en *American Psychologist*, 2000; citado en Kenny, D.: *The Psychology of Music Performance Anxiety*, Oxford University Press, 2011, pp. 129-134.

³⁹ Allen, L. B.; McHugh, R. K.; Barlow, D. H.: *Emotional Disorders: A unified protocol*, en Barlow (ed.): *Clinical Handbook of Psychological Disorders*, Guilford Press, New York, 2008, pp. 216-246.

⁴⁰ Rife, N. A.; Blumberg Lapidus, L.; Shnek, Z. M.: *Musical Performance Anxiety, Cognitive Flexibility Artists, and Field Independence in Professional Musicians*, *Medical Problems of Performing Artist* 15: 161-6, 2000.

⁴¹ Kenny, D.: *The Psychology of Music Performance Anxiety*, Oxford University Press, 2011.

3. La Vulnerabilidad Psicológica Específica, a la que debemos estudiar en profundidad, buscando observar tanto las generalidades como las particularidades en nuestro medio académico, ya que nuestro objetivo es detallar las situaciones en nuestros ámbitos de estudio que puedan poner en marcha este tercer factor que, sin duda, precipitará la aparición de la APM.

Esta última vulnerabilidad, en nuestro contexto, será investigada a fin de realizar una autoevaluación de la calidad de nuestras intervenciones como docentes.

Gráfico 1
Interacción de factores que intervienen en la APM

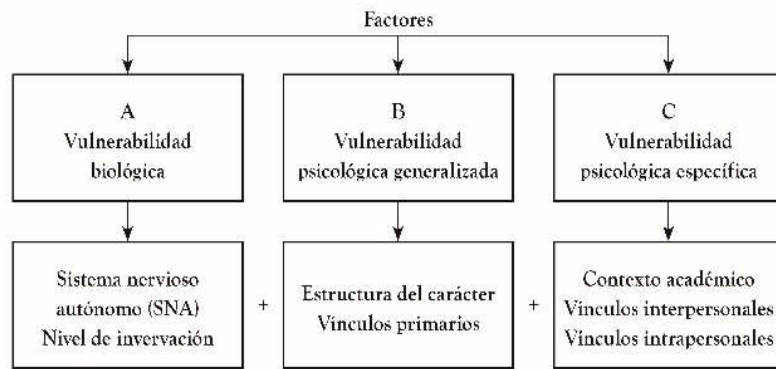
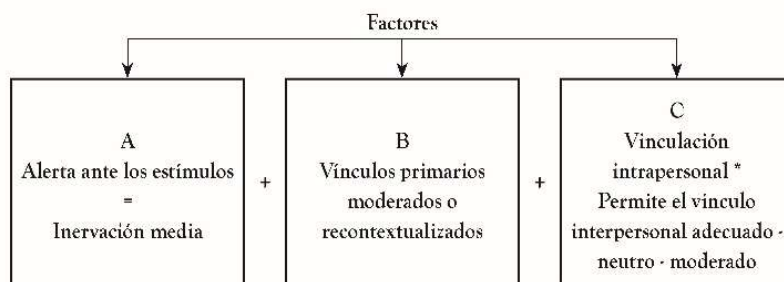
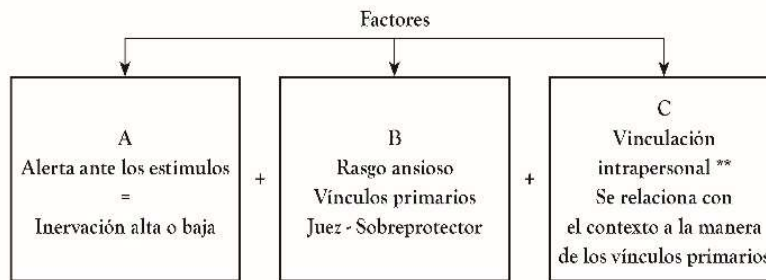


Gráfico 2
Interacción de los factores, sin APM



* Vinculación intrapersonal: construida como reflejo del modelo de los vínculos primarios, en este caso ejecutante-evaluador.

Gráfico 3
Interacción de los factores, con APM



** Vinculación intrapersonal: ejecutante-crítico. Se trata de una combinación de factores que alimenta el alerta inadecuado A. El músico presenta en el área intrapersonal un vínculo ejecutante-crítico al que se suma un docente crítico (modo juez o modo sobreprotector).

I.6 La APM no es una fobia social

Es el momento de definir la APM despegándola de la llamada fobia social por el DSM. Tal vez ello nos implique retroceder unos tramos en nuestra exposición pero es fundamental para poder seguir avanzando en nuestras especulaciones.

Digámoslo claramente: si la APM ha sido tratada como padecimiento psíquico ello ha devenido en integrarla a las patologías nomencables. Ya sea desde la psiquiatría o la psicología no ha dejado margen más que para tratarla como psicopatología. Es nuestro interés demostrar con investigación que la APM en tanto padecimiento incluso se lo ha desatendido en su especificidad y que sintomatologías específicas se encuentran obliteradas por desconocimiento de lo propio de la formación y tarea del músico. Así, hemos incluido al menos nueve descriptores sintomales que incrementan la cantidad de motivos de padecimiento. Ahora bien, es necesario terminar por deslindar la APM de la fobia social a fin de que cualquier elemento de intervención médica contemple cabalmente los factores que la integran.

Pero tal vez el motivo más imperioso para nosotros no sea ese sino el de arrancar la APM del contexto de salud mental e interrogar los motivos de su surgimiento.

Adelantaremos al respecto la siguiente distinción: un padecimiento se distingue por ser una enfermedad objetivamente localizada y tipificada por diferentes clasificaciones, para el caso no importa cuales. En cambio una afección es aquel sufrimiento o malestar vivenciado subjetivamente sin que se logre identificar cabalmente su origen. Casi estaríamos tentados a decir un padecimiento aun no diagnosticado.

¿Es posible que la APM se inicie como una afección, según la hemos definido, y que por presencia continua o exposición repetida a las determinadas circunstancias devenga en una enfermedad? Enfermedad o padecimiento que se instala con sus títulos dentro del campo de la salud mental para luego cerrar el espacio a interrogantes preventivos e incluso de tratamientos eficaces.

Por el momento prosigamos deslindando conceptos. La APM no es una fobia social. Veamos. La APM es una problemática que sucede exclusivamente a músicos o estudiantes de música. El mayor inconveniente que encontramos para su abordaje teórico es que la mayoría de bibliografía disponible proviene del ámbito de la medicina, psicología o neurociencias, como ya hemos dicho anteriormente.

Este tipo de bibliografía contiene terminología y referencias en muchas ocasiones inaccesibles para un docente de instrumento musical y que por otra parte localizan al foco del problema tanto como sus soluciones dentro de aquellas áreas del conocimiento y no de la de la pedagogía musical.

Entendemos que la APM es un constructo y como tal resulta difícil e incluso controvertida la posibilidad de deslindar las áreas de incumbencia que pueden abordarla con pertinencia.

Los trabajos y reportes que resultan relevantes han evaluado las coincidencias entre las llamadas Fobias Sociales y la APM. Se ha planteado la hasta ahora insoluble discusión, entre distintos autores en torno a si APM y Fobias Sociales son la misma patología, o si la APM es una de variable incluida en la patología que se da en llamar Fobia Social, ello ha sido expuesto en lo que va del primer capítulo.

Trataremos entonces a lo largo de este trabajo de identificar los bordes de la problemática que nos posibiliten deslindar los aspectos correspondientes a la pedagogía musical, de las otras disciplinas.

Para ello debemos ir más allá de la comparación de síntomas entre ambas problemáticas y preguntarnos por el origen, población que las padece, etc.

Las Fobias Sociales son una categoría psicopatológica, la cual por sí misma no produce afección en el cuerpo biológico, mientras que la APM resulta ser una categoría de afección surgida durante el curso de un aprendizaje o praxia, el de la música, que puede llegar a ocasionar lesiones propias de la profesión.

Las Fobias Sociales poseen una etiología psíquica como conflicto interno que se hace manifiesto por medio de síntomas definidos, siempre iguales (miedo, angustia). En ellas el objeto fóbico es siempre uno, es decir que el “yo” del sujeto fóbico reacciona frente a un estímulo endógeno que lo perturba. De manera secundaria, para afrontar la angustia, organiza precauciones, evitaciones, renunciaciones y parapechos, según el psicoanálisis (Freud, 1925) ha logrado discernir⁴².

Por su parte, la APM constituye una producción personal que se construye en el tipo vincular docente-alumno. Decimos que es personal porque se manifiesta en una extensa pluralidad de síntomas, de acuerdo a cada sujeto. Se hace presente en el estilo de adquisición de conocimientos y en la recuperación de los mismos cuando es necesario ponerlos en juego frente a otras personas. Abarca todos los pasos del proceso de aprendizaje inclusive se extiende a los momentos de estudio individual. En esta afección el “yo” del sujeto reacciona ante el estímulo que resulta la evaluación indiferenciada que proviene del exterior. El estímulo externo relativo a la tarea se constituye en una amenaza a su integridad y ello lo mueve a evitar por no poder establecer capacidades propias de afrontamiento.

⁴² Freud, S.: Inhibición, síntoma y angustia (1925), Obras Completas. 3 Ed., Biblioteca Nueva, Madrid. Tomo 3. Trad. López-Ballersteros. (1973)

La Fobia Social es una enfermedad diagnosticable y tratable que afecta la integridad de la vida del sujeto. Puede padecerla todo tipo de sujetos sin distinción de género, edad o condición social. La APM afecta sólo al área de la praxis profesional, durante la misma influirá sobre el desempeño cognitivo, motor, memoria, emociones, pudiendo llegar a afectar la morfología física con lesiones como el “síndrome de sobre esfuerzo”. La APM sólo es padecida por músicos, no importando su género, edad o condición social. No se trata de una afección disruptiva, sino que se construye durante el proceso de aprendizaje y emerge en situaciones de exposición. Para definirla en términos de la pedagogía musical podríamos decir que se trata de una afección que padecen los músicos, por afrontamiento de la evaluación específica de una praxis fina. El género de la afección es la ansiedad, la diferencia específica está constituida por la performance musical.

Grilla

	APM	FOBIA SOCIAL
Categoría	Afección en el curso de aprendizaje y praxia.	Psicopatología.
Origen	Construcción de tipo vincular en contexto académico.	Conflicto interno.
Estímulo	Estímulo exógeno. Evaluación.	Estímulo endógeno. Conflicto.
Afecta	Desempeño profesional (cognitivo, memoria, motor, biológico).	Integridad de la vida del sujeto (no afecta el cuerpo biológico).
Sujetos	Músicos (cualquier género, edad).	Todo tipo de sujetos, sin distinción de edad, género o condición social.

I.7 Cómo funciona el Sistema Nervioso Autónomo en el estado de alerta

Volvamos ahora a lo que Barlow nos ha inspirado. La APM participa de elementos biológicos que han de tenerse en cuenta tan o más valiosos como los psicológicos.

De acuerdo a lo mencionado en I.6, la policausalidad de la APM, uno de los factores a tener en cuenta en esta afección es la vulnerabilidad biológica. Ya hemos dicho que nuestras reacciones ante estímulos de alerta, como resulta ser la exposición escénica dentro del contexto que estamos estudiando se ven condicionadas por nuestro nivel de inervación biológico. Este nivel de inervación es individual y depende tanto de factores hereditarios como de situaciones de estrés acontecidas que van dejando su huella en el Sistema Nervioso Autónomo, del cual depende la inervación referida.

El Sistema Nervioso Autónomo (SNA) es una parte del Sistema Nervioso Periférico que regula las funciones del organismo y sus relaciones con el medio externo. Se relaciona con las vísceras (corazón, tracto gastrointestinal, vasos sanguíneos), las glándulas y la musculatura lisa, a diferencia del Sistema Nervioso Somático que se relaciona con la piel, los huesos, las articulaciones, la musculatura estriada o esquelética, etc.

El SNA, vegetativo o involuntario es el encargado de controlar entonces funciones que son automáticas, sin supervisión consciente ni voluntaria. Un ejemplo de esto es la regulación de los latidos cardíacos o la respiración que aumenta o disminuye su frecuencia de acuerdo a la necesidad que plantea la adaptación al medio, o la derivación de torrente sanguíneo a la musculatura que está en actividad.

En síntesis se encarga de controlar las funciones involuntarias manteniendo el equilibrio del organismo u homeóstasis (capacidad de recuperar el equilibrio biológico ante un estímulo). Ello se realiza porque el SNA modifica la actividad de los músculos lisos, las glándulas y el músculo cardíaco en respuesta a la información que proviene de niveles superiores del cerebro (especialmente emociones y estímulos del entorno).

Para poder realizar esta regulación, el SNA tiene dos grandes subcomponentes o subdivisiones, que en general realizan acciones opuestas y cooperan para mantener la estabilidad del organismo, son los siguientes: el sistema nervioso simpático y el sistema nervioso parasimpático.

Si bien algunos autores consideran que el SNA que inerva el tracto gastrointestinal, constituiría un tercer componente, el sistema entérico, de ello no hablaremos aquí.

Esta regulación automática a la que llamamos homeostasis (presente del mismo modo en los otros mamíferos), depende de dos sistemas que actúan en cooperación entre sí a tales efectos. Uno con acciones activadoras y el otro con acciones depresoras de la actividad, estos sistemas son:

a) El Sistema Simpático: es activador y acompaña a actividades que suponen un gasto de energía. Genera activación por medios químicos, inyectando en el sistema adrenalina y noradrenalina que produce vasoconstricción y activación del miocardio. Está asociado a dos respuestas opuestas: de lucha-defensa o de huida (entendemos a la respuesta de congelamiento como una manera de huir). Ante la percepción de peligro entra en situación de alerta o arousal, se eleva el metabolismo y con él los latidos del corazón, la tonicidad muscular, la velocidad de respuesta, etc. Esta potencia y velocidad implican cierta pérdida de precisión para las tareas de motricidad fina y estrategia mental. La atención y la memoria cambian de foco, aquello que es necesario para tareas intelectuales, aprendizaje o praxis, pasa a segundo plano en este modo de alerta. Del mismo modo, la musculatura en estado de alerta tiene un plus de energía que le da más fuerza, pero limita la sensación de dolor. Pues ante la sensación de peligro se prepara al organismo para una respuesta de emergencia.

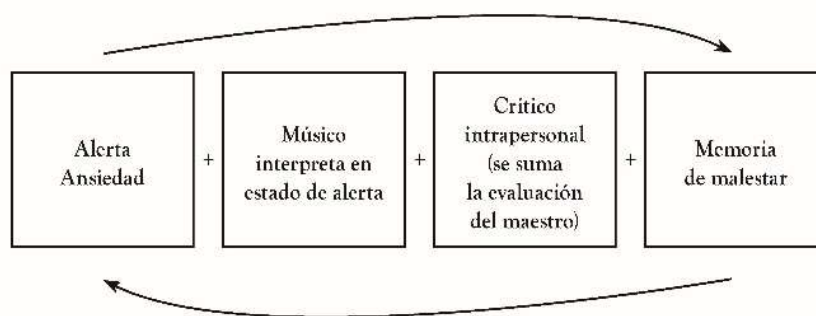
b) El Sistema Parasimpático: es depresor de la actividad, también funciona en forma química inyectando acetilcolina, a diferencia del anterior no es masivo, sino que obra por secciones. Está vinculado con estados de reposo y calma, necesarios para la puesta en marcha de otras funciones, como por ejemplo la memoria.

Estimulando actividades que facilitan el almacenamiento o ahorro de energía, produce cambios encaminados a conservar y restaurar el organismo. Para conservar el bienestar este

sistema opera sobre actividades que tienen lugar en condiciones normales para asegurar el bienestar a largo plazo (por ejemplo; el sueño, la digestión, el aprendizaje).

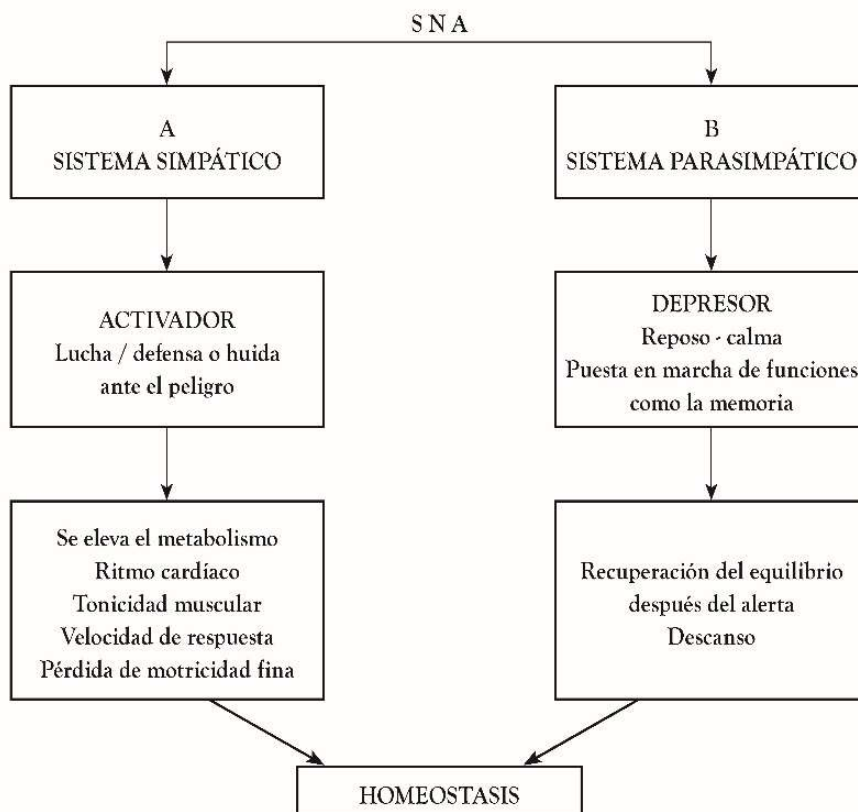
Cada vez que el músico atraviese la situación de exposición en el contexto de la APM, si ésta se le presenta como algo amenazante, activará el modo de alerta del SNA, producirá noradrenalina, la cual estimulará la conducta defensiva que acelera el ritmo cardíaco y tonifica los músculos, pero a cambio quita precisión a su ejecución instrumental. Por otra parte, su atención y memoria cambiarán de foco tornándose en un plano secundario la actividad cognitiva que implica su tarea de intérprete. A esto se sumarán vivencias de angustia y displacer por la torpeza de la ejecución al tocar en ese estado inapropiado. Estas vivencias se sumarán a la memoria, encargada de hacer acopio de los eventos riesgosos por medio de la sensación de displacer para prevenirlos, y surgirá nuevamente el displacer cuando vuelva a enfrentarse una situación similar. Se genera algo así como una memoria de malestar preventiva, que a la vez dificulta a la hora de reencausar la situación interpretativa fuera del contexto de alerta.

Gráfico 4
Circuito de Alerta en APM



El Gráfico 4 corresponde al circuito de alerta que sucede repetitivamente en el músico con APM. El estado de excesiva alerta ocasiona fallos y malestar durante la ejecución. Entonces la función autocrítica genera aumento del malestar al que en ocasiones se suma la evaluación externa, este circuito construye una memoria de malestar, que en la próxima ejecución obrará de factor ansiógeno y al repetirse este circuito sumará en cada ocasión más memoria de malestar.

Gráfico 5
Funciones autónomas



I.8 Teoría Polivagal

La Teoría Polivagal es más reciente y permite explicar con más detalle y precisión desde el punto de vista biológico los síntomas observables en los casos de APM. Ilustra las reacciones ante estímulos atemorizantes, pensando el Sistema Nervioso Autónomo ya no como un par antagonico, Simpático y Parasimpático, sino que distingue un tercer elemento que sería el Circuito Vagal no mielinizado⁴³.

Según Porges, si analizamos las problemáticas de los traumas según la categorización del estrés, perdemos de vista la perspectiva sobre la realidad de cómo el cuerpo humano reacciona ante las situaciones que amenazan o parecen amenazar la vida.

El SNA está compuesto por circuitos neurales que dependiendo de las circunstancias, priman unos por sobre los otros.

⁴³ Porges, S.: "The Polyvagal Theory: Phylogenetic substrates of a social nervous system", International Journal of Psychophysiology, 2001.

El sistema nervioso defensivo más antiguo y primitivo es el reptiliano, que se encuentra empotrado en el sistema nervioso de los mamíferos, que es un sistema nervioso más nuevo y complejo.

Explica Porges que este circuito vagal no mielinizado se activa en los mamíferos como una respuesta de defensa o huida, que gesta el circuito vagal mielinizado (el Simpático-Parasimpático), dadas las señales de riesgo que el circuito neural evalúa (sin conciencia) en el entorno. El establecimiento de las conductas defensivas no es cognitivo. Se trata de un mecanismo de adaptación biológica frente a la imposibilidad del uso de mecanismo más evolucionado. La conducta defensiva que comanda este circuito vagal no mielinizado es la de “apagar el sistema”. Valen los ejemplos de personas que antes de subir a un escenario tienen sensación de desmayarse o efectivamente se desmayan, claramente esta solución de “hacerse el muerto” es útil para los reptiles porque su cerebro no necesita tanto oxígeno, no sucede lo mismo con los mamíferos.

Las sensaciones de no haber estado allí, o de no ser uno quien está viviendo determinada situación, también corresponden a esta gama de adaptaciones biológicas defensivas ante la situación de riesgo. Como ya hemos dicho, no se trata de una conducta voluntaria, sino de que cierta característica del entorno recluta al circuito vagal no mielinizado.

El nervio Vago, que es un componente primario del SNA, sale del tronco cerebral y tiene dos ramas que regulan los músculos estriados de la cabeza y la cara y varios órganos (intestino, corazón, etc.).

El sistema más primitivo en los mamíferos, depende del funcionamiento del sistema nervioso simpático (vegetativo vago) y es compartido por la mayoría de los vertebrados. En los mamíferos con más complejidad neural debido al desarrollo filogenético se enriquece el repertorio de comportamientos sociales, afectivos y comunicacionales.

La conducta social y la comunicación están mediadas por una de las dos ramas del nervio vago, responsable de inervar el sistema nervioso parasimpático. En los mamíferos, esto conforma el sistema vagal, que se divide en dorsal y ventral.

Las reacciones posibles de todo ser humano ante un estímulo atemorizante son:

a) Congelamiento: esta respuesta está controlada por la parte más antigua del sistema nervioso vagal, la dorsal.

Pertenece al sistema parasimpático y es responsable además de regular el ritmo cardíaco, la presión sanguínea y los músculos responsables de la digestión y la respiración.

Este sistema reacciona ante una situación atemorizante inhibiendo sus funciones; el organismo “se hace el muerto”, respuesta común en los animales frente a un depredador.

b) Pelear o escapar: esta respuesta depende del sistema nervioso simpático a partir del aumento metabólico de outputs⁴⁴ y la inhibición del sistema vago dorsal para fomentar la movilización del organismo y enfrentar la amenaza. Básicamente se trata de una respuesta adrenérgica⁴⁵.

⁴⁴ Fodor, J.: The modularity of mind, Cambridge, MA: MIT Press, 1983.

⁴⁵ Respuesta biológica en la que el SNA segrega adrenalina ante un estímulo atemorizante o estresante.

c) Comunicación y conducta social: controlada por la parte más nueva del sistema nervioso vagal, que es el sistema ventral del parasimpático. Regula los músculos del habla, de la deglución y los procesos asociados como la atención, movimientos, emociones, comunicación, etc. También regula el corazón y los bronquios para promover estados de calma autogenerados, pero puede regular rápidamente el output cardíaco para responder a circunstancias ambientales. Se asocia con la regulación de la expresión facial y la vocalización necesarias para el desempeño en el ámbito social. Esto último está vinculado estrechamente con la reacción al estrés, ya que tiene conexiones neurobiológicas con el eje hipotálamico-hipofisario-adrenal, una parte del sistema endocrino que media en el Síndrome General de Adaptación (SGA).

Frente a una situación de peligro registrada como tal por la persona, del mismo modo que los animales, el SNA va a generar un estado de alerta. Se activarán el ritmo cardíaco, la respiración, se segregará adrenalina⁴⁶ y estaremos preparados para una maniobra defensiva. Por acción de la adrenalina nuestra musculatura cobra mayor potencia, pero también hay una pérdida de sensibilidad en función de inhibir el dolor frente a posibles heridas, pérdida de visión periférica y de precisión en la motricidad.

El punto complejo es que un mismo evento puede desencadenar en un grupo de personas, distintas reacciones neuroceptivas (detección sin conciencia), esto es porque probablemente aprendemos de las experiencias tempranas, jugando estas un papel sumamente importante en el cambio de umbral o vulnerabilidad para reacciones adaptativas.

Un importante desencadenador de neurocepción son las características acústicas (banda de frecuencia y modulación) de un ambiente, a las que nuestro sistema nervioso responde sin mediar la conciencia, modificando parámetros biológicos. Explica Porges que en un entorno seguro la persona tendrá un estado de “involucramiento social seguro” que va acompañado por una gestualidad expresiva en el rostro que, además, es propicia para habilidades finas auditivas⁴⁷. Ante un entorno de tensión o riesgo con la neurocepción varían automáticamente la manera de oír y la gestualidad del rostro (inexpresiva) al “modo de vigilancia”. Claramente un músico en situación de subir al escenario si percibe como riesgosa cierta característica de esa situación, va a ver entorpecida su actividad y disminuido su rendimiento.

I.9 La ley de Yerkes-Dodson

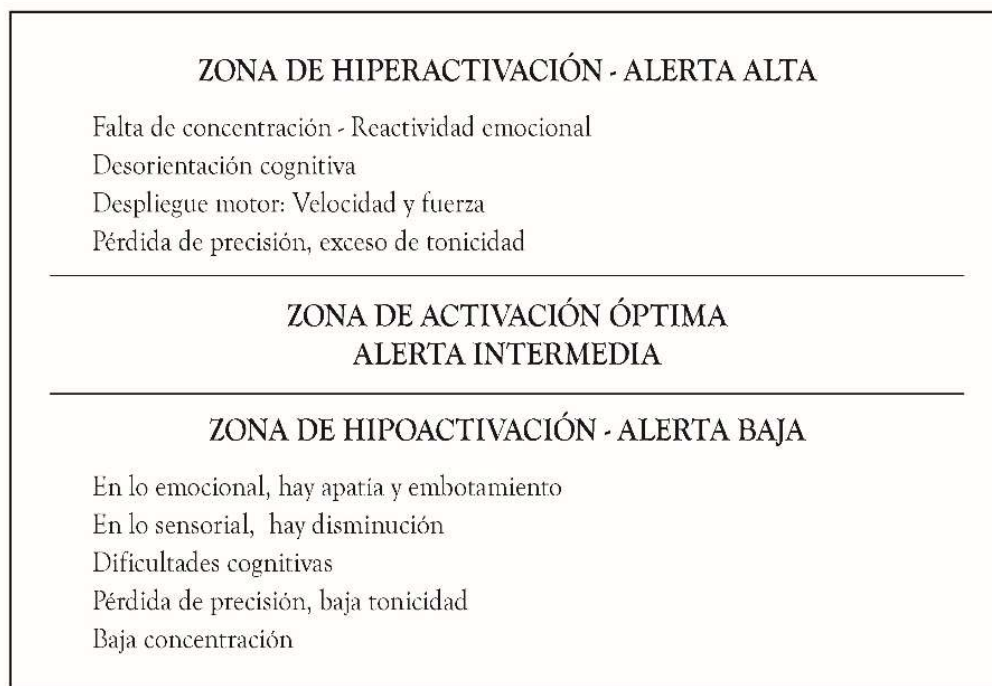
La ley de Yerkes-Dodson establece la relación existente entre determinado tipo de tareas y el arousal⁴⁸ necesario para abordarlas de manera óptima.

⁴⁶ La adrenalina es una hormona neurotransmisora, producida por las glándulas suprarrenales, que participa en la respuesta de huir o defenderse propia del sistema nervioso simpático, que incrementa el ritmo cardíaco, dilata los conductos de aire, etc.

⁴⁷ Porges, S.W. (2012) La teoría polivagal para el tratamiento del Trauma.

⁴⁸ Arousal: alerta, activación.

Gráfico 6 Activación. Niveles de alerta



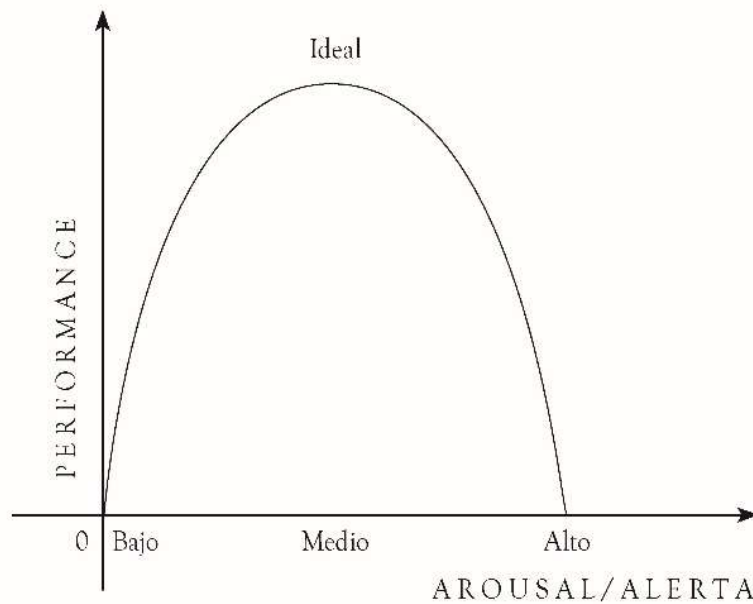
Vemos en el Gráfico 6 la zona de activación óptima para la tarea musical, que resulta ser un nivel de alerta media, según nos explica la Ley de J-D.

La curva en forma de U invertida es la manera de graficar el vínculo entre el tipo de tarea y el nivel de arousal. El gráfico resultante muestra la relación opuesta existente entre alto nivel de performance y bajo nivel de arousal (Gráfico 7). Con niveles demasiado altos o demasiado bajos de arousal, se obtiene bajo rendimiento en la performance. Por lo tanto, el rendimiento óptimo se encuentra en los niveles medios de alerta. Tal como lo explica la Ley de Yerkes-Dodson los niveles de alerta dependen del SNA, su nivel de inervación y de cuán adrenérgica sea la reacción.

La conceptualización de esta relación se ha extendido a las relaciones: estrés-performance, arousal-performance y ansiedad-performance.

En todos los casos, el eje central de estas relaciones es que altos niveles de alerta van en detrimento de la performance musical.

Gráfico 7
Relación Performance - Arousal



Más allá de las diversas discusiones sobre el complejo vínculo entre arousal y performance, existen tres principios mayormente aceptados por quienes han estudiado esta relación, que son:

- a) Alto nivel de arousal: es esencial para la óptima performance en tareas de motricidad gruesa, que además precisen de fuerza, velocidad y/o resistencia.
- b) Alto nivel de arousal: menoscaba la performance de actividades que requieren una serie compleja de movimientos y coordinación y que dependen de la motricidad fina y la concentración, como por ejemplo la performance musical.
- c) Un aumento repentino de arousal sobre los niveles básicos es preferible para tareas motoras, por ejemplo, las tareas domésticas⁴⁹.

Lamentablemente, en el contexto de la ejecución musical, está normalizada la idea de que “es necesario estar nervioso para tocar bien”, según las palabras de alumnos encuestados⁵⁰. Otros estudios (cita en Kenny 2011) destacan que es beneficioso cierto nivel de APM para mantener al performer con foco mental o alerta⁵¹.

Esta confusión, frecuente entre alumnos y profesores, surge al confundir arousal, que como ya hemos dicho constituye un estado natural de alerta, con APM como facilitadora del arousal necesario para la buena ejecución instrumental.

El desconocimiento y la minimización de la APM, así como del funcionamiento biológico del ser humano sostienen esta confusión.

⁴⁹ Conti, G.: *Afinando las Emociones*, 2ª ed., Editorial Dunken, Buenos Aires, 2007.

⁵⁰ Óptima performance es el óptimo estado de fluencia o experiencia óptima. Csikszentmihalyi (2007) op. cit.

⁵¹ Kenny, D.: *The Psychology of Music Performance Anxiety*, Oxford University Press, 2011.

Buscar la óptima performance⁵² en los alumnos constituye un gran desafío para los profesores de instrumento musical, pues depende de una compleja interacción entre las particularidades personales del alumno, las características de la tarea, las demandas de la performance en particular que se esté por afrontar, etc., y requiere de una adecuada preparación pre-performance, en especial para aquellas situaciones o interacciones que puedan detonar el rasgo ansioso. La preparación de una óptima performance pone en foco estados de alerta, ansiedad y expectativas que será necesario moderar y encausar en el ámbito pedagógico.

I.10 Cómo funciona la memoria en las situaciones de estrés

Tal como observamos en las clases y en los auto-reportes, el temor a tener problemas de memoria o la aparición real de estos problemas es un hecho cotidiano en la situación de APM. Resulta oportuno, entonces, describir aquello que sucede a nivel biológico con la memoria cuando se atraviesa una situación de estrés o APM. Éste es uno de los síntomas cognitivos que afecta severamente a la performance de los músicos y por lo general el profesor de instrumento musical carece de la formación que le permita comprender este fenómeno en su dimensión biológica.

El conocimiento en el campo de las neurociencias, el saber sobre aquello que sucede a nivel biológico en los sistemas de la memoria, ha tenido grandes avances y actualizaciones a partir de las técnicas no invasivas del estudio del cerebro, las que por primera vez permiten observar su funcionamiento.

Una situación de estrés puede desencadenar distintas reacciones biológicas. En particular sucede que el hipocampo y la amígdala⁵³ conectan con situaciones estresantes del pasado en cuanto se presenta una nueva situación de estrés, no importando de qué se trata; simplemente una circunstancia de origen profesional, desencadenada en el ámbito laboral, será suficiente para restablecer esta conexión con situaciones estresantes vividas anteriormente por el individuo.

Segundos después de un evento estresante, el hipotálamo activa el SNA, que detona una descarga de adrenalina y noradrenalina.

Al mismo tiempo esta área del cerebro inicia una lenta cascada hormonal (hipotálamo-pituitaria-adrenal axis) que libera glucocorticoides del córtex adrenal⁵⁴, que se suman a la adrenalina y noradrenalina ya circulantes en el sistema y a numerosas hormonas neurotransmisoras que son liberadas en respuesta al estresor.

⁵² Conti, G.: *Afinando las Emociones*, 2ª ed., Editorial Dunken, Buenos Aires, 2007.

⁵³ El hipocampo y la amígdala forman parte, en el cerebro humano, del sistema límbico, gestionando respuestas fisiológicas ante estímulos emocionales, por medio de una interacción sumamente veloz con el sistema endocrino y el SNA. Se encuentran relacionados con la memoria, las emociones y la conducta.

⁵⁴ Córtex adrenal es la corteza que rodea la glándula suprarrenal. Su función es la regulación del metabolismo por medio de la producción de sustancias como los glucocorticoides/cortisol, que es una hormona que interviene en situaciones de estrés.

Estas sustancias son mediadores que ayudan al organismo a adaptarse al estrés y recuperar la homeostasis⁵⁵.

La configuración de la cognición y del comportamiento es la manera por la que estas sustancias facilitan al individuo la adaptación a situaciones estresantes. Por ejemplo, los glucocorticoides desensibilizan y desacoplan la amígdala de otras estructuras involucradas con el estrés, lo que permite evitar o prevenir la sobreactivación, promoviendo la recuperación. Los glucocorticoides, en conjunto con la noradrenalina, actúan sobre el hipocampo promoviendo un modo de formación de la memoria destinado a crear recuerdos duraderos de las experiencias estresantes. Estos recuerdos tienen el rol de prevenir y prepararnos para situaciones equivalentes futuras⁵⁶.

Por otra parte, durante una situación de estrés se produce un cambio, un pasaje del uso de la memoria cognitiva (declarativa, espacial y focalizada a un objetivo) a la memoria procedimental o de “hábito”, también como modo de adaptación. Ambos sistemas no pueden funcionar en combinación, sino que uno excluye al otro. Por lo tanto, se ven afectados en direcciones opuestas; uno exacerbado y el otro disminuido, por lo que compiten primando uno sobre el otro. Lo más preocupante es que se produce un sesgo en el funcionamiento e interacción de estos sistemas.

Como respuesta a situaciones repetidas de estrés se genera la tendencia cada vez más marcada de comportamiento tendiente a desplazar el tipo de aprendizaje (cognitivo) focalizado en un objetivo, privilegiando las conductas propias de la memoria procedimental, esto se encuentra acompañado por cambios estructurales en el cerebro.

Lamentablemente, ante el estrés sostenido en el tiempo, habrá un tipo de vinculación entre los sistemas de memoria que ya no podrá recuperarse debido a los cambios estructurales a los que acabamos de referirnos, que disminuirán la predisposición y capacidad para tareas cognitivas.

Los procesos cognitivos no relativos al estresor son suprimidos durante la situación de estrés por causa de la ansiedad, predominando entonces el uso de la memoria procedimental con implicancias concretas en la comprensión y procesos de aprendizaje. Ello nos hace pensar en cuántos procesos necesarios para la performance quedan de lado en una situación en la que esta misma se nos presenta como algo estresante⁵⁷.

Esto no sólo incluye la situación concreta de tocar frente al público, una audiencia, un concierto o un concurso. También en clase muchos alumnos experimentan un nivel de estrés que entorpece los procesos de aprendizaje, por lo que me remito al motivo de este trabajo: qué intervenciones del docente logran limitar las posibilidades cognitivas del alumno detonando situaciones de ansiedad.

El estrés agudo genera que los individuos se insensibilicen como modo de adaptación. Esto los vuelve desconectados o distantes tanto de la evaluación de los resultados como durante el aprendizaje al realizarse en situación de estrés⁵⁸.

⁵⁵ Homeostasis: se refiere a los procesos que realiza un organismo para regularse y mantenerse estable ante diversos estímulos.

⁵⁶ Schwabe, L.; Wolf, O.: Stress and multiple memory systems: from “thinking” to “doing”, Institute of Cognitive Neuroscience, Department of Cognitive Psychology, Rhur University Bochum, Germany, 2013.

⁵⁷ Packard, M.: Anxiety, cognition and habit: A multiple memory systems perspective. Brain research, 2009.

⁵⁸ Schwabe, L.; Wolf, O.: Stress and multiple memory systems: from “thinking” to “doing”, Institute of Cognitive Neuroscience, Department of Cognitive Psychology, Rhur University Bochum, Germany, 2013.

En síntesis, al vínculo entre los sistemas de memoria puede aplicarse también la Ley de Yerkes-Dodson, anteriormente explicada. De este modo, a niveles medios de alerta, los sistemas de memoria tenderán a vincularse con un óptimo funcionamiento, mientras que a niveles demasiado bajos o demasiado altos de alerta perderán su funcionamiento óptimo (cooperativo) y entrarán en una vinculación competitiva donde prevalecerá el sistema procedimental sobre el cognitivo.

I.11 Causales de estrés en el ámbito musical

Nos referiremos aquí a las situaciones ansiógenas⁵⁹ que surgen habitualmente tanto en la tarea del performer como durante la etapa de formación del mismo en las instituciones de enseñanza.

Resulta necesario definir cuáles son estas situaciones generadoras de estrés profesional en los músicos, ya que ellas actúan como detonadoras de la aparición de la Vulnerabilidad Psicológica Específica a la que se refiere Barlow.

Para realizar una construcción preventiva de estrategias de intervención pedagógicas, necesitamos definir el contexto en que se detona este tipo de vulnerabilidad.

Wilson divide las causales de estrés en dos grandes grupos: a) las de estrés situacional, y b) las causales de estrés por escaso dominio de la tarea.

Nos basaremos en lo descrito por Wilson simplemente como punto de partida para guiar la observación y lograr definir las situaciones ansiógenas y el marco en que aparecen.

a) Causales de estrés situacional: concursos, conciertos, búsqueda laboral como performer, exámenes, situaciones durante la enseñanza o desempeño ante referentes jerárquicos, de crítica excesiva o inadecuada, vínculo disfuncional con el docente, errores frente a terceras personas que no sean correctamente tratados luego por el docente, expectativas desmedidas, situaciones competitivas mal manejadas por los profesionales responsables, situaciones de vergüenza o burla, grupos de pertenencia expulsivos o de élite dentro de las instituciones de formación, etc.⁶⁰. A continuación se describe cada una de ellas:

- a.1. Concursos: el concurso supone una situación competitiva para el músico y de evaluación a cargo de un jurado idóneo, en la que está implícito el ingrediente de comparación con otros participantes y también el juicio de valor que realiza el jurado para otorgar un puntaje a través del cual se realizará un orden de mérito y se designará un ganador.

- a.2. Conciertos: el concierto no supone una instancia evaluativa, salvo en los casos de los conciertos de graduación o de cátedras de instrumento o música de cámara, donde está estipulado a tales fines. En las instituciones de enseñanza es habitual que el alumno participe de conciertos evaluativos durante su formación. Resultaría deseable que también experimentara la posibilidad de realizar conciertos que no impliquen evaluación curricular, tanto dentro de la institución como fuera de ella. En esta instancia académica está implícita

⁵⁹ Situación ansiógena es una situación que genera o detona ansiedad.

⁶⁰ Conti, G.: *Afinando las Emociones*, 2ª ed., Editorial Dunken, Buenos Aires, 2007.

la situación de exposición a un grupo numeroso de oyentes, el cual en muchos casos está integrado por docentes de la institución y también compañeros de estudios de distintos niveles dentro de la currícula. Esta gran afluencia de público con formación musical, desvirtúa lo que podría ser una situación de concierto habitual, fuera del marco institucional, donde el público va a constituirse como alguien que escucha simplemente para disfrutar de ese acontecimiento.

Si bien la situación de concierto no evaluativo no debe implicar una conducta de competencia, de comparación o juicio de valoración sobre el intérprete, el entorno social competitivo en el que vivimos, la necesidad laboral, de éxito mediático, la asistencia de la crítica periodística, de grupos de “entendidos” que opinan y otros factores de nuestra cultura actual, generan que cada situación de concierto pueda resultar sumamente ansiógena para un gran número de performers, dependiendo entonces de su estructura psíquica y de la preparación previa para atravesar esas situaciones de la manera más inocua posible.

- a.3. Búsqueda laboral como performer: estas situaciones suelen requerir presentarse a concursos, lo que agrega a la situación ya descrita para dicha instancia, la ansiedad propia de la necesidad laboral, en un contexto de país con escasas fuentes de trabajo, y de la angustia por la posible subocupación. La búsqueda laboral puede ocasionar gran ansiedad y estados de suma exigencia que conduzcan al estrés del performer.
- a.4. Exámenes: la situación de examen incluye ciertamente un juicio de valor que se expresará generalmente en una puntuación para dicha performance. No debería incluir la comparación ni el desarrollo de aspectos competitivos entre alumnos de una misma cátedra o entre cátedras distintas dentro de la institución. Esta es una instancia que, de ser inadecuadamente moderada por los docentes, genera grandes niveles de ansiedad. La instancia evaluativa debe valorar el proceso completo que realiza un alumno en determinado ciclo, y no sólo el producto final expresado en el momento de evaluarlo. Resulta deseable que un examen constituya una convalidación formal de un proceso resuelto, ya maduro, y no una “puesta a prueba”.
- a.5. Situaciones durante la enseñanza: nos referimos a aquellas que debiera manejar el docente dentro del aula moderándolas, pues pueden exacerbar aspectos competitivos, exigentes, burlas, situaciones vergonzantes, excesivas críticas, etc., tanto entre los alumnos como en el vínculo del docente con cada discípulo.
- a.6. Desempeño ante referentes jerárquicos: en situaciones en las que el alumno debe mostrar su performance en clase o en un concierto donde habrá autoridades del entorno educativo, frecuentemente se acrecienta la ansiedad. Generalmente, esto se produce cuando el docente no ha podido ayudar al alumno a significar correctamente esta situación, la cual aparece como amenazante. En muchas ocasiones, la misma ansiedad del docente por el deseo de que todo salga correctamente, para bien de su discípulo o de su propio prestigio profesional, refuerza la carga de ansiedad al alumno.
- a.7. Crítica excesiva o inadecuada: se refiere a la acción del docente en la cotidiana necesidad de efectuar correcciones en la performance de sus alumnos, en clase o durante un concierto. Existen modalidades de corrección constructivas de criterio, de parámetros para que el alumno desarrolle su idoneidad; pero también hay otras modalidades que son lesionantes de la autoestima del alumno (profundizaremos en este tema más adelante).

Queda a cargo del docente aprender de qué manera corregir sin detonar ansiedad en sus alumnos para lograr así un óptimo desempeño.

- a.8. Grupos de pertenencia expulsivos o de élite: en las instituciones educativas se puede apreciar un fenómeno disfuncional que tiene su origen en la competitividad, ya no entre los alumnos, sino entre los docentes, quienes forman sus pequeños grupos de alumnos élite, o camarillas. Se trata de discípulos que en las performances permiten al docente lucirse a través de ellos. Este tipo de formaciones, donde el alumno tiene que luchar para pertenecer y luego para sostener su pertenencia, son altamente ansiógenas y atentan contra la autoestima del alumno. Generalmente, se tiene la errónea percepción de que el alumno es estimulado por la pertenencia a estos grupos. Sin embargo, a mediano o a largo plazo padecerá estrés, producto de la enorme exigencia técnica y emocional, y terminará desistiendo de la pertenencia y padeciendo la sensación de fracaso.

Es recomendable que el docente de instrumento no intente obtener lucimiento personal o profesional a través de sus alumnos, pues esto implicará recargar de ansiedad y debilitar a quienes están menos formados⁶¹.

b) Causales de estrés por escaso dominio de la tarea: la dificultad o lentitud para adquirir las destrezas necesarias para la tarea de performer, en cada uno de los niveles que el alumno esté transitando, siempre es un causal de estrés y detona ansiedad frente las situaciones a atravesar. La perspectiva crítica que no tiene la cotidiana actitud de reconocer los logros construye así una trama de ansiedades causadas por la sensación interna de bajo dominio del instrumento musical que se entrelaza con la ansiedad de cada situación externa a afrontar (concierto, examen, etc.) en parte dada por que queda en primer plano aquello que aún falta aprender. Podemos distinguir dentro de este ítem tres maneras de vinculación del alumno con sus destrezas o conocimientos:

- b.1. En primer lugar, está la posibilidad de que no haya adquirido los conocimientos o destrezas necesarias para el nivel en que se encuentra. En este caso experimentará gran inseguridad, sensación de frustración ante situaciones de exposición y conductas evitativas. Por otra parte, habría que evaluar en cada caso, individualmente, las causas por las cuales no se ha alcanzado el nivel (dificultades en el vínculo pedagógico, contextuales personales, fallas didácticas, etc.).
- b.2. Podemos describir casos en los que si bien han adquirido las destrezas y conocimientos necesarios no saben que lo han hecho, o bien no saben cómo ponerlas en práctica en el momento en que son necesarias en una performance.

Por lo general, este grupo de gente padece la misma inseguridad y sensación de frustración que los del grupo anterior.

Para este caso, las causas biológicas tienden a residir en una falla en el proceso de recuperación de la memoria de aquello aprendido, que tiene su origen en la ansiedad y cambio de foco de atención como explicamos en la sección referida a la memoria particularmente. Usualmente, este grupo de gente tiene, en referencia a su tarea musical, baja autoestima, niveles críticos muy altos, expectativas desmedidas por parte del alumno o del profesor, falta de reconocimiento de los logros por parte del profesor, del entorno familiar e inclusive del mismo alumno, etc.

⁶¹ Kenny, D.: *The Psychology of Music Performance Anxiety*, Oxford University Press, 2011.

Resulta indispensable la intervención adecuada del docente de instrumento para colaborar en que el alumno modere estos aspectos y logre aprender cómo poner en práctica aquellas destrezas aprendidas, que se ven obstaculizadas o no reconocidas.

- b.3. El tercer caso es el alumno que no ha adquirido las destrezas y no se da cuenta de ello por falta en la construcción de un criterio autoevaluativo, en ocasiones por haber sido sobreprotegido. A este alumno le cuesta avanzar pues no se reconoce en el error. Resulta de vital importancia para revertir estos cuadros el trabajo de evaluación adecuado del docente que le permita generar un criterio autoevaluativo y contactarse con sus errores.

Sólo a partir del reconocimiento de las equivocaciones se podrán tomar las decisiones pertinentes que permitan corregirlas.

Otro caso es el del avance lento o desperejo en la adquisición de destrezas por falta de metodología de abordaje de las dificultades técnicas e interpretativas. Este tipo de problemática sucede por fallas en la aplicación de metodología de estudio. Generalmente, este tipo de alumno es dependiente de las indicaciones del profesor. En clase con el docente, bajo sus intervenciones, tiene un buen desempeño, pero luego en la soledad del estudio le cuesta aplicar las herramientas necesarias. Aquí falta la formación individual de un criterio de trabajo y la confianza en su funcionamiento.

En resumen, hemos podido ver, a partir de esta breve enumeración de causas que alimentan la APM, que la vulnerabilidad psicológica específica, si bien reedita un modo vincular infantil, se nutre de los sucesos acaecidos durante el aprendizaje en una institución o bajo la responsabilidad de un maestro de instrumento.

De aquí que el objetivo de nuestro trabajo sea poner en foco el vínculo docente-alumno y en aquellas intervenciones que pudieran detonar esta ansiedad que trae al presente aquellas vulnerabilidades infantiles de las que ya hemos hablado.

CAPÍTULO II

LA ANSIEDAD POR PERFORMANCE MUSICAL EN EL CONTEXTO DE LA SALUD

II.1 La normalización del problema

Como ya hemos dicho, la APM constituye una respuesta psicofísica desmesurada a una situación que se presenta como amenazante a la persona que la padece y activa, en el sistema nervioso autónomo, el modo de emergencia que incrementa la adrenalina y prepara el sistema (cuerpo y psiquis) para una respuesta, que en caso de peligro sería la de defenderse o huir. Entendemos que es una respuesta excesiva, ya que semejante activación natural para la supervivencia sería adecuada para una situación de riesgo tal que pudiera implicar la muerte, daños a la integridad etc. La situación de performance no representa un peligro por sí misma, sino que es vivenciada como amenazante por quienes sufren de ansiedad por performance. Se observa que esta respuesta interfiere con el rendimiento musical, de modo que más allá de ocasionar displacer, va a obstaculizar la tarea con pérdida de precisión, pérdida de concentración, rigidez muscular y otras muchas sensaciones físicas y estados mentales que resultan negativos en el momento de presentarse ante el público.

Cuando la APM sólo entorpece la actividad musical, ocasionando fallos técnicos, cognitivos o displacer, ello se ve como “normal” en los ámbitos educativos y esto contribuye a daños posteriores de otra mensura.

Los síntomas ocasionados por la APM (si no llegan a inhabilitar y sólo entorpecen la tarea) son aceptados como habituales y propios dentro de la comunidad musical. Pudiendo aparecer en distinta graduación, desde tensión psicológica y tensión física severas, hasta sensaciones displacenteras con manifestaciones crónicas que irrumpen durante la actuación (temblores en aquellas partes del cuerpo que afecten en particular a la actividad, falta de apoyo en cantantes e instrumentistas de viento, excesiva sudoración, aceleración del ritmo cardíaco), tal como he expuesto en mi trabajo editado por primera vez en 2004, realizado a partir de la interacción con alumnos que tienen este padecimiento⁶².

En general, los artistas no perciben en qué medida la ansiedad puede influir sobre sus actuaciones. Tener conciencia de ello resulta el primer paso para buscar soluciones y evitar que el problema crezca hasta tornarse crónico o inclusive inhabilitante. No tener conciencia del estado de ansiedad hace que ello se agrave por subestimar la búsqueda de recursos; la necesidad de reaprender respuestas ante el miedo y la posibilidad de recibir ayuda que pueda resolverlo.

⁶² Conti, G.: *Afinando las Emociones*, 2ª ed., Editorial Dunken, Buenos Aires, 2007. Publicación realizada a partir de las observaciones en IUNA y en el Conservatorio de la Ciudad de Buenos Aires.

La extrema exigencia vista como vehículo para obtener excelencia académica hace que en los ámbitos de estudio exista una tendencia a normalizar la situación. Esto es cuando los profesionales y alumnos que cohabitan una institución de enseñanza musical creen que es “normal” padecer ansiedad, excesivo cansancio o dolores corporales en momentos del estudio o de la ejecución ante el público. Es allí cuando todo este malestar se minimiza y hace que los alumnos más vulnerables traten de disimular sus síntomas para no ser considerados poco aptos por maestros y pares.

Al no existir una capacitación que prepare a los maestros de instrumento musical para prevenir el problema o bien rectificarlo pedagógicamente antes de que cobre magnitudes de importancia, muchos docentes se ven obligados a actuar intuitivamente, no siempre con los mejores resultados.

De este modo, sin buscar soluciones eficientes, cada situación de temor que se atravesase, volviéndose a ejecutar la sensación de amenaza, queda grabada como “memoria de malestar”⁶³, incrementando la ansiedad por performance⁶⁴.

II.2 Los riesgos de evaluar mal el problema

Los errores más frecuentes respecto de APM, dentro de las instituciones de enseñanza que hemos podido visitar, tienen su origen en situaciones reales que se prestan a una evaluación equivocada debido a la falta de información pertinente⁶⁵.

Nos parece importante plantear que cuando se evalúa mal una problemática se es incapaz de buscar soluciones adecuadas y la problemática tiende a empeorar. En el caso de la APM las consecuencias de la incorrecta evaluación pueden llevar a un empeoramiento que la coloque en el terreno de la medicina.

Encontramos que muchos alumnos de instrumento o canto de dichas instituciones entienden que es necesario cierto nerviosismo para “tocar bien”, apoyándose en que muchos músicos profesionales han hecho pública referencia a la “cuota necesaria” de nerviosismo para lograr un óptimo desempeño. Es decir, la calidad de la performance depende del estado de alerta (arousal). Con bajos niveles de alerta se puede padecer, por ejemplo, desconcentración y con altos niveles de alerta, se podrá sufrir pérdida de precisión y todo otro síntoma correspondiente a la ansiedad por exposición escénica.

El rendimiento óptimo se encuentra en los niveles medios de alerta (Ley de Yerkes-Dodson, Capítulo I). Esto sucede porque los niveles de alerta dependen del sistema nervioso autónomo y de cuan adrenérgica sea la reacción, tal como hemos visto en el capítulo anterior.

Es por ello que, para obtener un rendimiento óptimo y ante la necesidad de un nivel medio de alerta, se genera la confusión de que los síntomas de ansiedad son naturales en la profesión.

⁶³ Levy, N.: El camino de la autoasistencia psicológica, Editorial Planeta, Buenos Aires, 1992.

⁶⁴ Wilson, G.; Roland D.: Performance Anxiety, 4, The science and psychology of music performance, Pancrutt, McPherson, Oxford University Press, 2002.

⁶⁵ Observado en los cursos destinados a resolver el miedo escénico en instituciones públicas como: IUNA, Conservatorio Municipal Astor Piazzolla y Escuela Municipal de Música Julián Aguirre, de San Miguel.

Resulta prudente recordar que superando los niveles medios de alerta se entorpecen las acciones complejas (motricidad fina) además de cierto tipo de memoria que favorece la actividad musical y sólo se pueden realizar eficientemente las acciones más simples. Conocer el grado óptimo de alerta necesario para obtener el mejor rendimiento es en definitiva una tarea de autoconocimiento que el músico debe abordar en forma personal, tarea para la cual es deseable la adecuada intervención del profesor de instrumento musical.

También es común observar evaluación equivocada en las causas por las cuales un alumno no estudia suficiente, o estudia pero no llega a una adquisición del nivel adecuado, etc. estas situaciones ocasionan mayor ansiedad cuando se dejan ver en clase frente a otros alumnos, luego el circuito de alimentación de esa ansiedad es la causante de gran parte del problema.

Al permanecer en estados de alerta excesivo, sin buscar una regulación adecuada, se va a ocasionar la agravación, pudiendo llegar a un grado de ansiedad por la actuación que se transforme en crónico. Básicamente, un individuo que padece APM está viviendo una situación de estrés, esta situación sostenida en el tiempo puede acarrear además de displacer o ansiedad complicaciones biológicas como lo son el síndrome general de adaptación o problemas funcionales como la distonía focal o síndrome de sobre esfuerzo, problemas de memoria, entre otras.

II.3 El síndrome general de adaptación y la APM

Se da este nombre al conjunto de síntomas que se producen en un individuo en torno a su respuesta biológica adaptativa a situaciones de estrés. Ante un estímulo estresante prolongado y sostenido en el tiempo puede de sobrevenir síndrome general de adaptación.

Existen varias patologías vinculadas al estrés, los síntomas que indican su presencia son emocionales, físicos, intelectuales y de comportamiento. Biológicamente sucede que ante el estresor el organismo segrega cortisol que le sirve para adaptarse a la situación. Pero esta hormona que es esencial para la vida en acciones de corto plazo, cuando está sostenida en el tiempo, en exceso y a largos plazos resulta dañina reduciendo la capacidad corporal de resistencia y diversas fallas en el organismo.

El SGA presenta tres fases:

- 1) En la primera fase hay una reacción de alarma, una adaptación inespecífica. Cuando aún es leve, presenta cambios funcionales, predominio del sistema adrenérgico. Cuando se intensifica, llega a presentar cambios morfológicos. El individuo percibe el estrés, siente cansancio y procura continuar con su actividad. En el caso de un músico, por ejemplo, podríamos plantear que al atravesar situaciones de alta exigencia pudiera sentir tensión y dolores físicos, contracturas, cansancio, e inclusive cometer errores cognitivos y motores al tocar. Ese músico va a incrementar sin duda su tiempo de estudio para poder resolver los errores. Posiblemente, desoiga los otros síntomas como contracturas, dolores o cansancio, pues la prioridad es resolver los fallos técnicos.

2) En la fase siguiente se genera resistencia, es decir, una adaptación óptima con desaparición de las manifestaciones de la reacción de alarma, pero persistiendo cierto simpaticotonismo⁶⁶. El individuo ya no se siente estresado, sino adaptado. Aquí nuestro músico se siente plenamente en forma para afrontar conciertos, clases, concursos. Su rendimiento es bueno y ya no siente dolores corporales. Pero, si no hay descanso y pretende continuar en esa modalidad que se ha planteado, sobrevendrá un gran cansancio.

3) En la tercera fase hay agotamiento con pérdida de la adaptación lograda. Reaparecen las manifestaciones de la primera fase, ya sin perspectivas de recuperación. Esto explica la cantidad de músicos que abandonan sus estudios o que, habiéndolos concluido, dejan de tocar en público. En la tercera fase nuestro músico tendrá registro de que la vez anterior solucionó el problema estudiando más, de modo que esta vez pretenderá agregar estudio y obtener los mismos buenos resultados que obtuvo en la fase primera.

El desconocimiento de que al llegar a la fase tercera se habrán perdido las posibilidades de una nueva adaptación, hace que se continúe exigiendo y empeorando su estado. Dado que entre la primera y la segunda etapas del síndrome de adaptación el individuo observó mejoría (adaptación), cree que cada vez que empeore su estado de estrés volverá a conseguir adaptarse si sigue adelante, lo que es falso y ocasiona mayores daños. Este es el origen del error tan frecuente entre los músicos, de que a mayor exigencia se logrará alcanzar la “excelencia”.

El SGA también llamado burn out, puede graficarse del mismo modo que la Ley de Yerkes-Dodson, con un diagrama en forma de U invertida que muestra un paulatino ascenso del rendimiento en la performance y luego el descenso de la calidad de la misma y empeoramiento en niveles físicos, cognitivos y conductuales. Se trata de una patología severa vinculada al ámbito laboral, afecta especialmente a aquellas profesiones que se han elegido (las que parecen ser más vocacionales). Hace su aparición cuando las problemáticas a resolver exceden el ideal de resolución profesional, los horarios laborales parecen no alcanzar para cumplir las expectativas y se extiende el trabajo a horarios de reposo y esparcimiento.

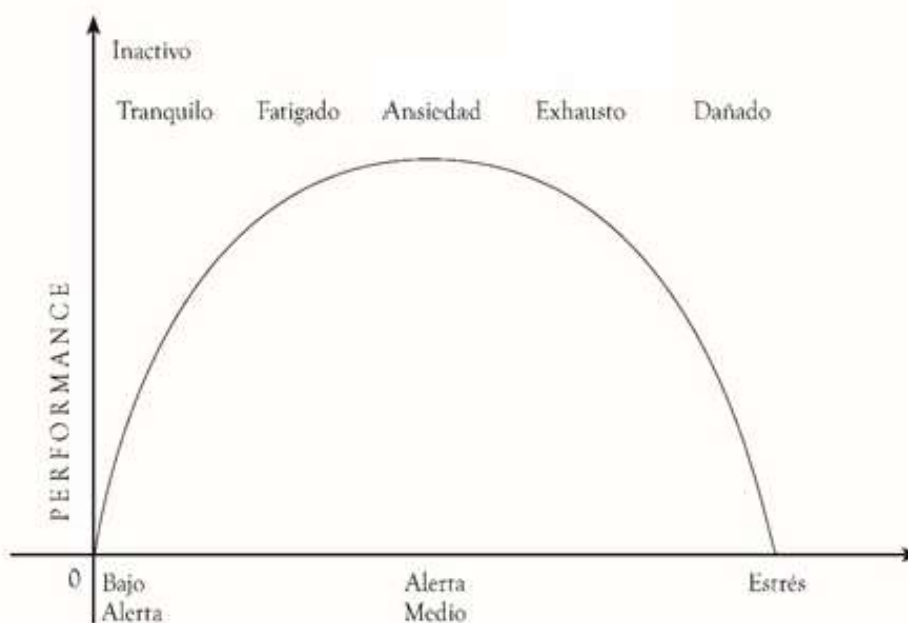
Suele manifestarse con síntomas como astenia, agitación, tics nerviosos, temblor de manos, palpitations, taquicardia, pinchazos en el pecho, aumento de la tensión arterial, dolores musculares, cefaleas, trastornos digestivos, trastornos en el sueño, etc. Se trata de una afección que termina por invadir la vida social y familiar del afectado provocando aislamiento.

A partir del año 2000 es considerada en España como una dolencia psíquica causante de incapacidad, o accidente laboral.

Vemos en el gráfico a continuación, el ciclo que coincidiría con un músico con problemáticas de exigencia que lo lleven a buscar la excelencia por medio del sobre esfuerzo. En primer lugar al hallarse con un bajo alerta estará tranquilo, pero al tener registro de la necesidad de mejorar su performance va a ampliar sus esfuerzos hasta que se encuentre fatigado, pero luego de ello sobreviene una etapa de adaptación, que coincidirá con el nivel de alerta medio y la presencia de ansiedad, en esa instancia no tomará registro de su cansancio ya que su tonicidad será un poco más alta de lo adecuado, lo que eliminará la sensación de cansancio, e incluso el dolor muscular, obteniendo alto rendimiento en su performance. Pasada esta etapa, sentirá fatiga,

⁶⁶ Estado del organismo que se caracteriza por un predominio del sistema nervioso simpático, lo que implica una serie de trastornos como taquicardia, sequedad cutánea, carácter irritable, midriasis, etc. Se opone a vagotonía.

decaerá su performance e intentará reiniciar el ciclo de esfuerzo para lograr rendimiento, pero se encontrará exhausto y bajará aún más su rendimiento. Aparecerá la frustración y la interrupción de la actividad, o bien alguna lesión que obligue a esta interrupción, para reponerse del agotamiento. Cada vez que se repite este ciclo, el cansancio se hace más presente y la mejoría en la performance resulta cada vez más leve.



Cuando un músico padece APM entendemos que ya está sufriendo una serie de síntomas que implican la disminución de su rendimiento en performance y de las habilidades cognitivas y motoras vinculadas, también estará padeciendo angustia en determinadas situaciones. Intentar resolver su baja de rendimiento solamente por medio de una mayor exigencia constituye un riesgo que puede llevar a un cuadro de SGA, e incluso a lesiones motoras. Como hemos dicho al principio de esta sección, naturalizar el problema tanto como evaluarlo mal puede llevar al músico con APM en situaciones de riesgo de salud.

II.4 Incidencia de la APM

La ansiedad en la performance musical es un problema que alcanza a un número considerable de la población musical. Se incluye en este grupo a quienes padecen además ansiedad por anticipación, los que semanas antes a la performance se encuentran angustiados y en ocasiones al extremo de no poder estudiar para no contactar con la idea de la futura performance, a modo de conducta evitativa. Esta afección compartida tanto por amateurs como por profesionales, sin distinción de género ni edad es una construcción que se va gestando durante

el aprendizaje de habilidades musicales que en muchas ocasiones permanece invisible, haciéndose presente durante las situaciones de exposición y dejando una sensación de malestar e insatisfacción posterior.

Aquellos individuos con necesidad de autocontrol constante, perfeccionismo y la mirada permanente sobre los pequeños errores con tendencia a focalizarlos presentan una mayor posibilidad de sentirse incómodos y temerosos ante la presencia de otros. Son los que por lo general presentan además una muy marcada imposibilidad de tomar registro de aquello que está correcto o que ha mejorado en el contexto de un proceso de aprendizaje. Este grupo de personas característico padecen bastante ansiedad ante la posibilidad de ser evaluados, además de generar expectativas desmedidas sobre sí mismos y sobre sus colegas.

También constituyen factores a tener en cuenta el instrumento que se elija, el ambiente académico competitivo, el temor por el futuro laboral y la necesidad de competir públicamente para posicionarse en el medio ya sea de estudio o laboral.

Podemos sustentar estas observaciones, que surgen de la interacción con alumnos afectados en nuestras instituciones⁶⁷, con el texto de los psicólogos Wilson-Roland que enumera y compara datos de diversos estudios sobre la incidencia del problema de ansiedad en músicos de Estados Unidos y Europa⁶⁸.

Según un estudio de Wesler, Noyes and Davis, el 21% de los músicos (estudiantes y graduados) de las Universidades de Estados Unidos de América ha reportado malestar originado por ansiedad y el 40% ha reportado moderado malestar debido a la ansiedad. Dentro de este grupo, el 17% mostró marcado deterioro de la actividad musical y el 30% moderado deterioro.

Los síntomas deteriorantes que se encontraron en estos músicos fueron, en orden decreciente de cantidad de personas afectadas: baja concentración, aceleración del ritmo cardíaco, temblores, boca seca, sudoración, falta de aliento, voz quebradiza, náuseas y mareos⁶⁹.

Algunos pacientes reportaron también haber dejado de tomar oportunidades de presentarse ante el público a causa de la ansiedad y el 13% dice haberse bajado de escenario interrumpiendo la performance una o más veces.

Otras citas en el mismo texto revelan más datos sobre la incidencia de la ansiedad por performance, Van Kemanade, Van Son, and Van Heesch han encuestado a los miembros de las orquestas en los Países Bajos y, de éstos, el 59% ha estado afectado profesional o personalmente por el miedo escénico, rescata que se puede sumar a este grupo a quienes padecen ansiedad por anticipación (semanas antes a la performance) que es el 19% de los encuestados.

⁶⁷ Observado en los cursos destinados a resolver el miedo escénico en instituciones públicas como: IUNA, Conservatorio Municipal Astor Piazzolla y Escuela Municipal de Música Julián Aguirre, de San Miguel.

⁶⁸ Wilson, G.; Roland D.: *Performance Anxiety*, 4, The science and psychology of music performance, Pancrutt, McPherson, Oxford University Press, 2002.

⁶⁹ Observado en los cursos destinados a resolver el miedo escénico en instituciones públicas como: IUNA, Conservatorio Municipal Astor Piazzolla y Escuela Municipal de Música Julián Aguirre, de San Miguel.

II.5 Las propuestas terapéuticas

Cuando nos referimos a la APM en el terreno de la medicina ya no podemos hablar de soluciones al problema, sino de propuestas terapéuticas. Hemos encontrado en los estudios consultados dos tipos de propuestas terapéuticas. Aquellas que proponen medicar al paciente, las cuales en algunos casos se combinan con algún apoyo psicológico, y otras que proponen un tratamiento psicológico sin medicación y que comparan en mayor o menor medida a la ansiedad por actuación con una forma de fobia social. Realizaremos una breve reseña de los aportes más relevantes, sin profundizar en ellos puesto que nuestro interés reside simplemente observar qué sucede con la APM cuando cruza los límites de la pedagogía. Nuestro objetivo en este trabajo es la evaluación de esta afección en términos pedagógicos, sus posibilidades de prevención, moderación y resolución dentro de este marco.

a) Propuestas terapéuticas que incluyen medicar al paciente

Lederman (médico, biólogo) advierte en sus estudios y menciona que cierta ansiedad por actuación es común, si bien no universal y se manifiesta con síntomas fisiológicos, cognitivos y de comportamiento, similares a los que ya hemos descrito.

Para controlar la ansiedad, con el objetivo de prevenir la aparición de los síntomas habituales como sudoración, estremecimiento, aceleración de la frecuencia cardíaca, etc. Lederman sugiere el uso de beta-bloqueantes en bajas dosis, únicamente bajo prescripción médica. La idea de ello es eliminar o bloquear estados que pudieran resultar debilitantes para la profesión, ocasionando bajas en el rendimiento esperado en el momento de la performance⁷⁰.

De tal modo, considera necesario y útil el tratamiento médico con beta-bloqueantes cuando el incremento de la actividad nerviosa resulta inhabilitante, aunque deben evaluarse los potenciales riesgos. En estos casos recomienda al paciente una dosis, tomada una hora antes de la actuación. Cuando se trata de síntomas más acentuados, se deben considerar soluciones a largo plazo. Habla también de la posibilidad de combinar tratamientos farmacológicos y no farmacológicos.

Sataloff (médico otorrinolaringólogo) se refiere a las mismas situaciones de ansiedad ya mencionadas, refiriendo que, aunque puede ser apropiado el tratamiento con medicación, hace la salvedad de que los músicos que necesitan alcohol o medicamentos diariamente para poder desarrollar su profesión, aun cuando sus síntomas no estén a la vista, deben ser referidos a un psicólogo especialista⁷¹. Dado su desempeño en el campo de la otorrinolaringología, se dedica a describir el estrés psicológico y su repercusión en la actividad vocal.

Piensa a la ansiedad por performance a partir la comparación con fobias sociales, no como una afección específica del músico, sino como el agregado del contexto público que posee el artista, por sobre una fobia. Reparando en el hecho de que el performer parece ir reconociendo la ansiedad y adaptándose a ella, normalizándola y aceptándola como parte de la actividad.

⁷⁰ Lederman, R. J.: Medical Treatment of Performance Anxiety: A Statement in Favor, *Medical Problems of Performing Artist* 14: 117-21, 1999.

⁷¹ Sataloff, R. T.; Rosen, D. C.; Levy, S.: Medical Treatment of Performance Anxiety: A Comprehensive Approach, *Medical Problems of Performing Artist* 14: 122-6, 1999.

Según este autor, cuando el músico vive la situación de performance como severamente opresiva, hay que evaluar el tratamiento con medicamentos. En casos crónicos hay que tener en cuenta la seriedad de los mismos, ya que puede irrumpir durante la performance la ansiedad y la sintomatología que la acompaña.

La problemática de la automedicación, o consumo de sustancias no médicas para poner un dique al problema de ansiedad por performance, multiplica el problema, ya que por un lado aparece la sensación de cese o bloqueo de la ansiedad y por el otro produce un deterioro en la performance del que los mismos músicos no pueden dar cuentas.

Cuando los músicos en situación de exposición escénica se auto-medican con drogas que reducen la ansiedad como el Valium, consumen alcohol o cannabis, se produce una situación destructiva, creando dependencia y dando la apariencia de que la ansiedad cede ante sus efectos. Los estudios de Clark-Agras y James-Savage sobre tranquilizantes arrojan datos de que los mismos son inefectivos y van en detrimento de la calidad de la performance.

Por otra parte, los beta-bloqueantes son una familia de medicamentos muy selectivos en líneas generales, utilizados normalmente para diversas patologías cardiocirculatorias. Han sido utilizados para mejorar la performance en deportes como tiro o arquería, ya que disminuyen la frecuencia cardíaca. Además, se encuentran entre las drogas de control antidoping en el deporte.

Utilizados en el contexto del miedo escénico, actúan específicamente eliminando los síntomas ocasionados por la presencia excesiva de adrenalina, o excesivo alerta, tales como sudoración, aceleración de los latidos del corazón, sensación de mariposas en la boca del estómago, etc. Aunque parecen ser más promisorios, tienen efectos no deseados como la pérdida de la potencia sexual, cansancio, náuseas, embotamiento del afecto, etc. El uso de éstos en asmáticos es particularmente peligroso pudiendo ocasionar fallas cardíacas. Respecto de la práctica musical, bloquean la presencia de los síntomas de ansiedad pero también debilitan la noción de temporalidad, lo que podría complicar la acción musical, sobre todo la grupal.

En conclusión las terapéuticas con químicos pueden enmascarar el síntoma evitando la resolución de aquello que le dio origen, además de tener posibles consecuencias para la salud. Pueden resultar útiles para romper el condicionamiento cíclico de la ansiedad sobre el escenario, pero finalmente es necesario que el performer se apoye en sus propios recursos.

b) Terapéuticas que no incluyen medicar al paciente

Ha habido otros estudios sobre la ansiedad escénica, que no mencionan la necesidad de medicar, sino que miden en qué casos es más factible la aparición de la misma y evalúan que recursos psicoterapéuticos utilizar para este problema.

Rife, Blumberg Lapidus y Sheik han presentado trabajos sobre flexibilidad cognitiva, desordenes de ansiedad en músicos y otros temas que rondan el límite entre la psicología y la pedagogía musical. Respecto de la APM de su trabajo se desprende que se trata de un problema debilitante profesionalmente, ya que obstaculiza y en muchas ocasiones resulta inhabilitante debido a que su sintomatología suele irrumpir en el momento de la

performance, bajando notablemente la calidad de la misma⁷². Postula que cuando hay altos niveles de flexibilidad cognitiva, hay menores niveles de ansiedad y que aquellos músicos que tocan partes solistas de importancia tienen mayor nivel de flexibilidad cognitiva e independencia de campo, por lo tanto, presentan niveles más bajos de ansiedad por exposición que sus compañeros.

Leblanc, a partir de su estudio de 1994, propone un modelo que intenta explicar las variables que influyen e intervienen en el desarrollo de ansiedad musical, considera variables como el nivel de formación, las características del instrumento o voz, la salud física, estado afectivo y emocional y las diferentes condiciones de la performance. A partir de su estudio enuncia un vínculo entre la cantidad de audiencia y el crecimiento de la ansiedad, opuesto al posterior criterio de Wilson y Roland donde expresa que la cantidad de audiencia no es proporcional a las magnitudes del miedo escénico⁷³.

Osborne y Franklin han examinado la relación entre la ansiedad por performance y la fobia social, ya referida por Sataloff, y han encontrado que la comparación es válida y distinguido a la APM como una subcategoría de la Fobia Social, diagnosticándola como tal cuando hay marcado deterioro. Sin embargo, distingue que no siempre que hay ansiedad escénica, hay fobia social⁷⁴.

En la interacción con los alumnos de las cátedras de instrumento musical, hemos podido evaluar mediante una encuesta que, de aquellos que presentaban ansiedad por la actuación, el 60% decía padecer además ansiedad de tipo social; mientras que entre los alumnos que no presentaban ansiedad por la actuación había un 26% que reportaba padecer ansiedades sociales⁷⁵.

Hemos podido observar en el medio académico artístico que, tal como lo citan Osborne y Franklin y G. Wilson y D. Roland, cuando el pánico afecta seriamente al músico, normalmente está presente cierto grado de tensión y sentimientos pesimistas auto-referidos, temor a que la opinión del público convalide un discurso autocrítico catastrófico, altos estándares personales y sociales, y que con una baja autoestima son los factores que se asocian más fuertemente a una ansiedad por performance crónica y debilitante para la profesión⁷⁶. Osborne y Franklin establecen que la diferencia más marcada entre quienes tienen niveles medios y quienes tienen los niveles más altos de ansiedad es que los primeros sienten temor a la opinión negativa del público, mientras que los segundos tienen mayor recurrencia de pensamientos catastróficos auto-referidos.

⁷² Rife, N. A.; Blumberg Lapidus, L.; Shnek, Z. M.: Musical Performance Anxiety, Cognitive Flexibility Artists, and Field Independence in Professional Musicians, *Medical Problems of Performing Artist* 15: 161-6, 2000.

⁷³ Leblanc, A.; Jin, Y. C.; Obert, M.; Siivola, C.: Effect of Audience on Music Performance Anxiety, *Journal of Research in Music Education* 45: 480-96, 1997.

⁷⁴ Osborne, M. S.; Franklin, J.: Cognitive Processes in Music Performance, *Australian Journal of Psychology* 54: 86-93, 2002.

⁷⁵ Escuela Municipal de Música, Julián Aguirre de San Miguel. Alumnos de Tecnicatura y Profesorado Instrumental. 2010.

⁷⁶ Observado en los cursos destinados a resolver el miedo escénico en instituciones públicas como la Universidad Nacional de San Juan, IUNA, el Conservatorio Municipal Astor Piazzolla y la Escuela Municipal de Música Julián Aguirre (San Miguel) y publicado en Conti, G.: *Afinando las emociones*, 2005.

Por otra parte, hemos observado, en adolescentes y adultos, que estos sujetos perciben la ansiedad escénica como a un “enemigo” al que hay que vencer y esperan poder hacerlo con la adquisición de más conocimientos, prolongando las sesiones de estudio, generando agotamiento e ignorando que se trata de un problema de ansiedad⁷⁷.

En Kenny-Osborne se hace referencia a la necesidad marcada de recibir aprobación por parte de sus padres, que tienen los niños, sobre todo aquellos que ante la posibilidad de cometer un error, se sentirán avergonzados y, por ende, sentirán ansiedad. Indica Kenny que quienes se refieren a su niñez en estos términos conservarán en la adolescencia, y aún en la adultez, el mismo temor⁷⁸.

Los recursos terapéuticos más habituales empleados para resolver la ansiedad por actuación sin medicación son las terapias cognitivas del comportamiento. Según se describe en el trabajo de G. Wilson y D. Roland, el tratamiento psicológico que da los resultados más efectivos es aquel que combine un entrenamiento en técnicas de relajación y el desarrollo de expectativas realistas referentes a la performance, con el objetivo de modificar los propios pensamientos obstaculizantes, independientemente de qué les dio origen.

Dentro de estas terapéuticas hace referencia a la técnica de insensibilización sistemática, sobre la cual se explica que la fobia se sostiene con el alivio que produce la evitación del objeto fóbico, en este caso la presentación sobre el escenario. La propuesta de esta técnica es la de persuadir al individuo a tomar contacto gradual, repetidas veces con el objeto temido, con la idea de poder resolverlo progresivamente. El uso de esta técnica claramente sugiere que se está tratando a la APM como una Fobia Social. Existen estudios que parecen comprobar su eficacia, sin embargo, se aclara que plantearse la auto exposición progresiva sin la ayuda de un profesional puede no dar los resultados deseados, ya que hay muchos músicos que pasan años sin resolver sus temores espontáneamente⁷⁹. Estas terapias tratan de llegar a la comprensión y modificación de la forma en que el individuo piensa y se refiere a cerca de su situación temida. Su objetivo es reorganizar la manera habitual en que el músico piensa respecto y durante su performance⁸⁰.

En esta línea de trabajo, se ha usado la técnica de stress inoculation o inoculación contra el estrés, que consiste en ayudar al paciente a proponerse objetivos realistas y progresivos durante la actuación que puedan cumplirse al reafirmar al individuo mediante pensamientos optimistas y la sensación de calma⁸¹.

Estas técnicas se han combinado con técnicas de relajación dando resultados positivos. La hipnoterapia ha sido aplicada y descripta por Stanton quien, durante dos sesiones de

⁷⁷ O'Neill, S. A.: “The Self-Identity of Young Musicians”, en Mac Donald, R.A.R.; Hargreaves, D.J.; y Miell, D. (eds.): *Musical Identities*, New York: Oxford University Press, 2002, pp. 79-96.

⁷⁸ Kenny, D.; Osborne, D.: *Performance music anxiety. New insights from young musicians*, Australian Centre for Applied Research in Music Performance, Conservatorium of Music, The University of Sydney, vol. 2, nros. 2-3, 103-112, 2006.

⁷⁹ Steptoe, A.; Fidler, H.: “Stage fright in orchestral musicians: A study of cognitive behavioral strategies in performance anxiety”, *British Journal of Psychology*, 72(2), 241-249, 1987.

⁸⁰ Lloyd-Elliot, M.: *Witches, demons and devils: The enemies of auditions and how performing artists make friends with these saboteurs*, en G. D. Wilson (Ed.) *Psychology and performing arts* (pp. 211-218). Amsterdam: Swets 6 Zeitlinger, 1991.

- Steptoe, A.; Fidler, H.: “Stage fright in orchestral musicians: A study of cognitive behavioral strategies in performance anxiety”, *British Journal of Psychology*, 72(2), 241-249, 1987.

⁸¹ Salmon, P.: “Stress inoculation techniques and musical performance anxiety”, en Wilson, G. D. (ed.): *Psychology and performing arts*, Amsterdam: Swets 6 Zeitlinger, 1991, pp. 219-229.

cincuenta minutos, a una semana de diferencia entre una y otra, aplicó sugerencias para la relajación, inducciones para conseguir un ritmo lento de la respiración e imágenes visuales placenteras⁸². Consiguió resultados positivos y más rápidos, en comparación con los integrantes de su otro grupo, que no participó de la experiencia.

La “Técnica Alexander” no ha sido desarrollada específicamente como terapia para la ansiedad, consiste en una reeducación kinestésica y ha sido aplicada por Watson-Valentine en músicos profesionales como complemento terapéutico, con excelentes resultados⁸³. Por medio de filmaciones y encuestas a los músicos que intervinieron en las pruebas, se ha podido arribar a la conclusión de que aquellas adquisiciones respecto de la baja en el estrés, logradas en clase, permanecían estables luego en el concierto.

En síntesis, las estrategias de las terapias cognitivas incluyen la normalización de la experiencia de ansiedad escénica, el incremento de la auto-referencia (self-talk) positiva, el ensayo mental de la performance y la fijación de metas.

Durante los cursos para resolver la ansiedad escénica que he dictado en la Universidad Nacional de San Juan, IUNA, Conservatorio Municipal Astor Piazzolla, de la Ciudad de Buenos Aires, he podido observar y documentar que la implementación de estas estrategias brinda resultados positivos. En estos grupos se ha trabajado con la propuesta de contactarse gradualmente y de manera sistemática con situaciones de exposición escénica, no como modo de insensibilización, sino de autoconocimiento de los requerimientos individuales para sentirse seguro en la situación de exposición, del alerta óptimo, etc. Se ha encontrado aceptación y ejecución de la misma en individuos que presentaban bajo o mediano grado de ansiedad por la performance. En estos casos se les ha enseñado a usar la situación de exposición como una instancia de autoconocimiento de sus propias conductas sobre el escenario. Se les han impartido consignas progresivas de autoevaluación de sus conductas y reacciones, por medio de las cuales, en lugar de insensibilizarlos, se logró mayor conocimiento y apropiación de la situación escénica.

Con estos alumnos se trabajó en clase durante dos horas semanales, con ejercicios de introspección adaptados en este caso para quienes padecen ansiedad por la performance⁸⁴. Estos ejercicios de introspección consistieron en el despliegue imaginario de situaciones escénicas generadoras de ansiedad y su posterior resolución, así como la expresión de los aspectos autocríticos para transformarlos en una autoevaluación pertinente. Los ejercicios de introspección obraron como paso intermedio entre la teoría y la realidad sobre el escenario. Se incluyó el debate y puesta en común de las experiencias, con el objetivo de ajustar o moderar las expectativas y la autoevaluación de manera realista y modificar pensamientos que pudieran resultar obstaculizantes. Durante estas clases se trabajó de manera práctica sobre la música (los alumnos tocando en clase) y su vinculación con la ansiedad escénica. En estos individuos se registraron resultados positivos y un alto grado en la resolución del problema. En un gran porcentaje de aquellos que presentaban un discurso catastrófico auto referido y altos niveles de ansiedad escénica no fue posible lograr la exposición gradual

⁸² Stanton, H. E.: Alleviation of performance anxiety through hypnotherapy. *Psychology of Music*, 21 (1), 78-82, 1993.

⁸³ Watson, P.; Valentine, E.: The practice of complementary medicine and anxiety levels in a population of musicians, *Journal of the international Society for the Study of Tensions in Performance (ISSTIP)*, 4, 26-30, 1987.

⁸⁴ En el caso de la Universidad Nacional de San Juan se realizaron dos cursos intensivos, dada la imposibilidad de la frecuencia semanal.

desaprovechándose el aprendizaje vinculado a esta instancia. De este grupo de individuos, aun cuando por medio de filmaciones pudieron reconocer que su actuación logró un nivel que los dejó conformes en los aspectos musicales, reportaron un grado de sufrimiento emocional durante la actuación, que se revive como “memoria de malestar” psicológica, sensorial y kinestésica, sólo lograron cumplir esporádicamente con la consigna de la exposición gradual.

Aunque este grupo compartió las mismas clases teóricas y ejercicios de introspección que el grupo que cumplió la consigna de exposición gradual, las diferencias en los resultados respecto de la ansiedad escénica entre unos y otros fue inmensamente visible.

Estos últimos, aun pudiendo aliviar sus síntomas de ansiedad, mejorar su discurso, mejorar su autoevaluación (reconocimiento de la calidad de su performance en términos musicales), ajustar sus expectativas de logro, no pudieron arribar a la instancia de la exposición gradual y frecuente, limitando su progreso. Para lograr resultados resolutivos de la ansiedad escénica en estos casos severos que presentan auto referencia negativa, será necesario un trabajo más profundo y específico que incluya además clases individuales.

También hemos observado que los individuos de mediano nivel de ansiedad que reportaban realizar alguna disciplina corporal (ajena a nuestro curso) presentaban mayor habilidad para reponerse de las situaciones de ansiedad, pues el revivir la situación de concierto estresante no constituye sólo una instancia psicológica, sino que con ella sobrevienen tensiones y sensaciones físicas que llevan a una motricidad entorpecida. Estos sujetos presentaban mayor habilidad para liberarse de estas dificultades kinestésicas.

A la luz de estos estudios entiendo que algunas situaciones de nuestra profesión que pasan al ámbito médico y psicoterapéutico, como la APM, pueden prevenirse o resolverse en una instancia pedagógica o bien finalmente llegar al consultorio del especialista a tiempo y con los menores daños.

II.6 Lesiones laborales vinculables a la APM

Existen en la profesión del músico varias lesiones laborales que no pueden atribuirse, en su etiología, completamente a la APM. Sin embargo, podríamos decir que la APM obra como detonadora de ellas.

La más preocupante una vez detectada, pues no se conoce aún forma de restablecer el funcionamiento motor normal para tocar el instrumento, es la distonía focal, también llamada síndrome de sobre esfuerzo.

Esta patología implica la pérdida de control motor de un segmento particular y está asociada con los movimientos repetitivos y sincronizados que realizan los músicos durante muchas horas al día para el estudio del instrumento. Una de las teorías con más peso sobre su origen es la que se basa en la plasticidad cerebral, la que debido a la realización repetitiva de movimientos sincronizados sufre una reorganización cortical que ocasiona movimientos involuntarios asociados. La distonía focal es un síndrome de alteración sensorio-motor que cursa sin dolor, pero para el que, por el momento solo se han encontrado tratamientos

paliativos. En el músico la capacidad de realizar movimientos voluntarios independientes o secuenciales de precisión ya entrenados se ve disminuida y en cambio substituida por movimientos imprecisos y carentes de control⁸⁵.

En el estudio presentado por el neurólogo Pascual Leone (2001) podemos observar que a partir de los métodos no invasivos de estudio del cerebro humano, se abre una nueva perspectiva para el conocimiento de este problema. En este, por medio de la comparación de las imágenes cerebrales de dos músicos (uno con distonía focal y otro sano) en uso de sus dedos índice y anular, es posible observar en el sujeto con distonía focal la superposición de las áreas de ambos dedos en el córtex de modo tal que la voluntad de mover uno de ellos activa también al otro, perdiendo independencia y precisión en los movimientos, como ya hemos dicho⁸⁶.

Podríamos preguntarnos por qué motivos en unos individuos se produce esta modificación a nivel del córtex y en otros no. En el texto de Rosset, Llovet y Odam, encontramos la referencia al tema del sobre esfuerzo, no sólo músculo-esquelético en los momentos de estudio prolongado, sino también al sobre esfuerzo que provoca el estudio en una situación de tensión o estrés por parte del músico, que no necesariamente está dada por encontrarse durante el estudio en un contexto estresante, sino más bien por su propia modalidad autoexigente desmesurada⁸⁷.

Finalmente, hemos podido hallar en varias ediciones de la revista francesa “Médecine des Arts” el estudio de casos de afecciones motoras laborales que necesitan atención kinesiológica pero presentan una etiología psicológica. Varios de los autores consultados del ámbito de la fisioterapia, reconocen que las afecciones motoras vinculadas a la profesión de músico tienen su origen en los rasgos extremadamente exigentes y en la sensación de que nunca alcanza con todo lo que se estudie (coincidente con nuestros estudios, tercera parte), que genera a su vez prolongadas sesiones de estudio y ensayo en extrema tensión psicológica. Su origen está en una inadecuación entre el músico y su proyecto, donde su ambición de mejoría demanda a su cuerpo arribar a un nivel de performance irreal⁸⁸.

Otros autores agregan que la reeducación de estos males laborales se debe encarar buscando la coordinación entre una buena funcionalidad motora y un funcionamiento psicológico moderado respecto del tema de los requerimientos para la performance⁸⁹, asimismo se recalca la necesidad de contemplar los elementos psicológicos derivados del aprendizaje en las instituciones de enseñanza, para lo que podrían crearse programas de prevención a nivel institucional⁹⁰.

Como vemos las afecciones laborales no se desprenden linealmente de la APM, pero si se encuentran sustentadas por muchos de los indicadores de APM y rasgos de la vulnerabilidad

⁸⁵ Ketele, K. V.: La distonía focal en el músico. Aproximación a la clínica de la patología, Fundación Universitaria de Bages, Universidad Autónoma de Barcelona, 2002.

⁸⁶ Leone, P.: “The risk of the change: Sensoriomotor mismatch and task-induced dystonia”, in Music and the Brain, Oxford University Press, 2001.

⁸⁷ Roset, Llovet y Odam: Le corps du musicien: manual de prévention pour une pratique optimale, Alexitère Editions, 2009.

⁸⁸ Perrin, P.: “Guitarre classique. Réflexion autour de trois Dystonies de fonction”, Médecine des Arts, 2007-60.

⁸⁹ Perrin, P.: “Guitarre classique. Réflexion autour de trois Dystonies de fonction”, Médecine des Arts. 2007-60.

⁹⁰ Huayau, Y.: “Psychothérapie et dyskinésie chez musiciens: étude de deux cas cliniques”, Médecine des Arts. 1996-16-13.

específica del músico, que tal vez pudiéramos moderar en el contexto pedagógico evitando que detonen estos problemas médicos a los que acabamos de referirnos.

CAPITULO III EL TRABAJO CON APM EN NUESTRO MEDIO

III.1 La Autoasistencia Psicológica

La Autoasistencia Psicológica es una propuesta de trabajo diseñada por el Dr. Norberto Levy, Médico Psiquiatra Argentino, cuyo objetivo es resolución del sufrimiento psicológico.

Como expresa el mismo Dr. Levy en su web⁹¹: “La Autoasistencia Psicológica es un modelo teórico y clínico que propone la exploración sistemática y detallada de la relación rechazador-rechazado interior”.

Esta propuesta se basa en evaluar y restaurar un vínculo consensuado intrapersonal. Explora mediante ejercicios de introspección los pares antagónicos posibles en el vínculo de los aspectos internos de un individuo. De este modo, nombra a los aspectos antagónicos universalmente como “realizador de la acción” y “evaluador de la acción”. Dentro de este paradigma de trabajo y de acuerdo a la emoción imperante en dicho vínculo, los llama en particular y respectivamente “amedrentador-amedrentado”, “avergonzador-avergonzado”, “exigidor-exigido”, etc.

Levy reconoce en esta dupla antagónica un tercer elemento, las “metas” u “objetivos”. Así, el aspecto que tiene el rol de evaluador de la acción rechaza al modo en que se muestra el aspecto realizador de la acción respecto de las metas. Por ejemplo en palabras del aspecto evaluador/rechazador a su antagónico: “no seas temeroso, debes ser valiente (meta), cuando te veo así, tan temeroso (realizador) siento que no servís para esto, podrías mejor dedicarte a otra cosa”. Este tipo de rechazo es en términos de la Autoasistencia psicológica un rechazo lesionante, generador de sufrimiento emocional y de mayor antagonismo.

La autoasistencia psicológica enseña el algoritmo por medio del cual la persona puede transformar el vínculo antagónico en uno consensuado y el rechazo en algo capaz de producir mejoría.

Si bien el Dr. Levy se refiere a vínculos intrapersonales, podemos extender este modelo de comprensión a la vinculación interpersonal de la siguiente manera. Al referirse a la relación rechazador-rechazado pone en primer plano el antagonismo existente en todo desacuerdo tanto interpersonal como intrapersonal. El rechazo al que se refiere, puesto en el contexto de la enseñanza musical es el que surge dentro de un vínculo antagónico como puede ser en particular el de docente-alumno.

Cuando el alumno no cumple con los objetivos planteados para su nivel curricular, debe ser impulsado por el maestro a alcanzarlos. Al efectuar esta una corrección “rechaza” el nivel en que el alumno se encuentra actualmente, para proponerle una mejoría. Cuando este “rechazo” se realiza de una manera inapropiada genera que maestro y alumno queden en posiciones antagónicas. En otras palabras cuando el maestro en lugar de evaluar, critica, ese vínculo deja de ser cooperativo y consensuado y se transforma en antagónico. Esto traerá

⁹¹ <http://www.autoasistencia.com.ar/norbertolevy/norbertolevy.html>.

tensión, ansiedad, desconfianza y temores, no resultando dicho modo de vincularse un terreno propicio para el aprendizaje.

En particular, el modelo propuesto por Levy se ocupa del abordaje del vínculo intrapersonal entre distintos aspectos en desacuerdo, los cuales por falta de herramientas para disolverlo caen en una forma de rechazo improductivo que no permite avanzar hacia el bienestar y las metas de manera consensuada.

En palabras de Levy, tomadas de la web, este método “describe las razones por las cuales el rechazo es estéril y propone los pasos vivenciales que es necesario recorrer para transformarlo en rechazo asistencial”

En términos del vínculo maestro-alumno, en lugar de rechazo estéril, podríamos decir que lo que se produce es la “crítica”, que no reconoce logros ni procesos de mejoría y se refiere a características del alumno en lugar de referirse al producto del aprendizaje en sí. Y en lugar de lo que el Dr. Levy describe como rechazo asistencial, deberíamos decir “evaluación”, la cual reconoce los logros, reconoce el proceso de mejoría, circunscribe el error, elabora estrategias para resolverlo y hace acuerdos con el alumno para la búsqueda de los objetivos.

El concepto biológico que sustenta esta propuesta es el siguiente: del mismo modo en que el cuerpo puede resolver situaciones que lo desestabilizan tales como una enfermedad, por ejemplo, recuperando su equilibrio u homeostasis. El ser humano en cuanto a su evolución emocional se encuentra en un estadio en el que aún no posee los recursos para recuperar automáticamente el equilibrio u homeostasis a nivel emocional, por lo que es necesario aprender y ejercitar los pasos para ese restablecimiento⁹².

El concepto biológico de la autorregulación ya había sido resaltado por Fritz Perls, creador de la Psicología Gestáltica, al punto que se convirtió en el eje central de las psicologías humanistas en el modelo de Autoasistencia Psicológica, se profundiza sobre este concepto identificando al rechazo como elemento fundamental de este cambio en el plano psicológico.

Expresa Levy: *“En este plano necesitamos hacer un aprendizaje para convertir el rechazo que lesiona y no transforma en un rechazo que transforma sin dañar. Eso es posible y cuando lo logramos, extendemos al ámbito psicológico lo que el organismo ya aprendió en el nivel físico. A esta capacidad la he denominado capacidad autoasistencial”*.

El modelo autoasistencial de Levy se basa en enseñar, a quien se encuentra en una situación de sufrimiento emocional, a restablecer y optimizar el diálogo entre dos aspectos antagónicos internos. Estos aspectos internos tienen las siguientes funciones respectivamente, la de realizador de la acción y la de evaluador de la acción. Existe un tercer elemento que se pone en juego en este modelo resolutivo, la meta.

Como podemos observar, esta dinámica de desacuerdo rechazador-rechazado trasladada al mundo emocional se puede utilizar para optimizar las emociones que habitualmente en nuestra cultura son llamadas “emociones negativas” como el miedo, la vergüenza, el enojo, la competencia, la envidia y la exigencia. Esta última culturalmente aceptada como positiva, en

⁹² Levy, N.: El camino de la autoasistencia psicológica, Grupo Editorial Planeta, Buenos Aires, 1992.

realidad es según palabras de Levy una emoción que “tortura a quien la padece y no conduce a la excelencia que aspira a promover”⁹³.

En este modelo de resolución del desacuerdo el rechazado, es decir el que tiene el rol de realizador de la acción, resultará ser el amedrentado, avergonzado, exigido, etc. Mientras que el rechazador, es decir quien tiene el rol de evaluador de la acción, es quien desea cambiar al aspecto rechazado, convirtiéndolo en la meta. Este aspecto tomará en el vínculo el rol antagónico que será, dependiendo de la emoción que se trate, el amedrentador, avergonzador, exigidor⁹⁴, etc.

Cuando nos planteamos el vínculo amedrentador-amedrentado, avergonzador-avergonzado, exigidor-exigido, etc., nos estamos refiriendo a la manera de vincularse de esos dos aspectos: el rechazador y el rechazado. En otras palabras a de qué manera el aspecto rechazador acciona sobre el aspecto rechazado para tratar de convertirlo en la meta.

Levy explica que el rechazo y el deseo son dos facetas de la misma energía, mientras que el rechazo y la aceptación, no lo son.

Habitualmente tratar de convertir el rechazo en aceptación genera más inconvenientes en la resolución del desacuerdo en estos personajes internos, dada la enorme brecha existente entre rechazar y aceptar.

Sin embargo, explica que se rechaza aquello que no se desea de la manera en la que está, sino que se lo desea de otra manera, de este modo queda configurada nuestra meta.

El rechazo no es una acción negativa en sí misma. Necesitamos de él para poder modificar estados, crecer y arribar a nuestras metas. Para ello hay que entender qué tipo de rechazo resulta lesionante y transformarlo en constructivo. En palabras de Levy: “Es establecer una distinción dentro del rechazo mismo y observar que existe un rechazo destructivo y un rechazo asistencial. A partir de esta distinción, ya no es necesario resolver los problemas que el rechazo produce dejando de rechazar, sino más bien aprendiendo a rechazar”.

III.2 Afinando las emociones

En el año 1999 partiendo de la observación en el contexto musical del cual somos parte, comprendimos la necesidad de optimizar la emocionalidad del músico en situación de exposición. En función de mejorar nuestro desempeño como profesores de instrumento musical, en el área de las emociones displacenteras que afectan a gran cantidad de músicos cuando se presentan frente al público, acudimos a los cursos de formación en Autoasistencia Psicológica, para psicólogos y docentes que dicta, aún hoy el Dr. Norberto Levy.

Durante esta formación que duró cuatro años, hemos podido aprender a profundizar en la dinámica de este vínculo rechazador-rechazado, en cada una de las emociones que nos resultan displacenteras en escena e inclusive hemos podido consultar y supervisar con él, las

⁹³ Levy, N.: El camino de la autoasistencia psicológica, Grupo Editorial Planeta, Buenos Aires, 1992.

- Levy, N.: La sabiduría de las emociones, Plaza y Janes, España, 2001.

⁹⁴ Exigidor: usamos este término pues es el que utiliza Levy en sus textos (1992, 2001) para referirse a un aspecto exigente, entendido como aquel que realiza la acción de exigir.

situaciones particulares que se nos presentaron al tener que asistir a otros músicos respecto de este tema.

A partir del año 2003 hemos comenzado a dictar talleres en las instituciones de enseñanza públicas y privadas, en los cuales se trató el tema de las distintas emociones displacenteras y también a trabajar con alumnos particulares individualmente. Se dictaron talleres en instituciones tales como el IUNA (actualmente UNA), el Conservatorio Municipal Astor Piazzolla de la Ciudad de Buenos Aires, La Universidad Nacional de San Juan entre otras de gran renombre. Producto de las observaciones dentro de estos talleres hemos delineado una manera de trabajo que resultara resolutive para el problema de las emociones displacenteras en los músicos.

En el año 2005 sale a la luz la primera edición de *Afinando las emociones*, un libro destinado a que los alumnos puedan comprender aquello que les sucede cuando sienten ansiedad por exposición escénica. El mismo se reedita en los años 2007 y 2011 y finalmente tiene una nueva edición revisada en 2016.

Este trabajo, que se origina en la observación e interacción con los alumnos de instrumento musical, de las instituciones de enseñanza de nivel superior, ha sido declarado de interés cultural y auspiciado por la Secretaria de Cultura de la Presidencia de la Nación, ya en el año 2004.

III.3 El modelo autoasistencial y su aplicación con músicos

Hemos encontrado que el modelo de Autoasistencia Psicológica del Dr. Norberto Levy resulta sumamente compatible con nuestros objetivos, según referiremos a continuación.

La propuesta de autorregulación aplicada a la problemática de la performance, permite la independencia del músico respecto de su profesor, coach o psicólogo para las cuestiones profesionales de la exposición ante el público, jurado o en clase. Esto sucede porque al tratarse de una propuesta autoasistencial, una vez aprendido el modelo resolutive, el músico estará en condiciones de recuperar su equilibrio emocional ante estímulos del medio ambiente profesional. La profesión de performer requiere de gran autonomía en el plano psicológico, pues en las situaciones de exposición, viajes, concursos, se encontrará sin poder acceder a ayuda profesional. Es posible comenzar a resolver estas problemáticas acompañado por la conducción de un docente. Sin embargo cuando se encuentra en situaciones de concierto, concurso, etc. es él mismo quien necesita poder lidiar con ello sin recurrir al profesor o terapeuta.

El músico con APM comienza estos talleres y vuelve semanalmente con experiencias de haber tocado en clase o conciertos y narrando su nivel de discomfort o ansiedad y sus síntomas.

En las clases de resolución de estas problemáticas, el alumno que asiste cuenta con aspectos teóricos que le brindan la posibilidad de conocer y evaluar correctamente su problema. Se incluyen temas como: qué sucede en el plano biológico al sistema nervioso autónomo en

situaciones de alerta, cómo funciona la memoria en estado de alerta, cuál es un estado de alerta óptimo para el desempeño en nuestra profesión, de qué manera una evaluación resulta provechosa y de qué manera en cambio se transforma en lesionante de la autoestima, curvas de rendimiento que enseñan a moderar las problemáticas de exigencia, y otros aspectos teóricos necesarios para la comprensión y correcta evaluación de esta afección. Además mediante ejercicios de introspección diseñados para ello, que resultan de trasladar la parte práctica diseñada por el Dr. Levy a las necesidades de la problemática musical y la correcta evaluación de lo sucedido en cada situación se construye un nivel de autoconocimiento cada vez más profundo y pautas para atravesar nuevas situaciones de performance focalizadas en la problemática de cada alumno.

Finalmente es necesario incorporar lo aprendido en estos talleres a la música, por lo que en las clases se requiere que el alumno toque y trabaje aspectos fenomenológicos e interpretativos. Se propone al alumno de estos talleres incorporar estas pautas a los momentos de estudio cotidiano, lo que se ejercita en clase enseñando metodología de estudio, y también se le indica planear una serie de conciertos en los que pueda, él manejar las condiciones del mismo e incorporar estos conocimientos a la práctica, aprendiendo a independizarse por medio de la construcción de una memoria de bienestar respecto de la situación de performance.

En la interacción con alumnos vemos que el primer problema para encontrar soluciones resolutivas es que la comprensión de la afección y sus situaciones circunstanciales es en general errónea. Esto llevará a implementar medidas resolutivas equivocadas y por supuesto compromete la posibilidad de resolverla y ocasiona gran frustración.

Un ejemplo de ello es: cuando la persona interpreta que se equivoca aún donde estudió porque tiene miedo al éxito. Esta interpretación va a conducir a un sin número de soluciones erróneas. Está claro que todo instrumentista desea tocar lo mejor posible frente a otras personas, de modo que cuando se equivoca en un contexto de APM es producto de una gran necesidad de perfeccionismo, búsqueda de aprobación u otras emociones que cargan presión a su desempeño, tales como la exigencia, el miedo al fracaso, a no obtener la aprobación, etc. Otro ejemplo frecuente es: cuando un alumno se encuentra a pocos días de un examen de instrumento y no logra estudiar. La primera idea que tenemos para solucionar el problema es reprenderlo por la falta de estudio y hablarle de las dificultades que se le presentarán durante el examen si no se dedica a estudiar con tiempo, detenimiento y minuciosidad. Este intento de resolución corresponde a entender que el alumno tiene desinterés, o pereza. Sin embargo en un sin número de casos, la dificultad para estudiar ante una situación inminente de evaluación, tiene que ver con el temor a la evaluación que se recibirá, a la opinión del docente, el temor a no cumplir con las expectativas, y otros temores vinculados a la exigencia. En ese caso reprenderlo y enumerar las dificultades, lo alejarán de la posibilidad de estudiar. Ese alumno por temor a lo que deberá afrontar está adoptando una conducta evitativa que solo podrá despejarse ayudando a calmar su inquietud.

Sólo partiendo de la evaluación correcta de lo que le sucede se podrán implementar soluciones que resulten resolutivas.

El sustento en falsas creencias es otro de los inconvenientes que transforman en un laberinto la búsqueda de soluciones. Un ejemplo de ellas son frases como: “querer es poder” que confunde la mera voluntad con disponer de las herramientas (técnicas, musicales o emocionales) para realizar lo que se propone. El hecho de querer nos remite a la voluntad necesaria para lograr aquello que uno se propone. Es indiscutible que sin la voluntad no se lograrán los objetivos. El verbo poder no nos remite a la voluntad, como propone confusamente esta tan usada frase. Nos remite a las herramientas de las que debemos disponer para llegar a concretar aquello que hemos deseado como objetivo.

Necesitamos evaluar y comprender el problema correctamente, por lo que trabajamos con el músico en el análisis de aquellas circunstancias que se le presentan cotidianamente.

Necesitamos elaborar estrategias de resolución y prevención a las circunstancias que se le presentan. Por ejemplo trabajamos con el músico en la preparación previa a los concursos, incluyendo el material musical, pero más allá de él, en sus aspectos emocionales, expectativas de logro, moderación de objetivos hasta que resulten realistas, etc.

Necesitamos además a partir de las estrategias resolutivas acertadas construir en el músico una memoria resolutiva, un criterio para el ejercicio de implementación de estrategias y por sobre todas las cosas una memoria de bienestar durante la exposición.

El músico logra paulatinamente lidiar con su ansiedad relativa a la performance en estas situaciones e inclusive revertirla. La independencia que logra reforzará su autoestima. El alumno deja los talleres cuando ha aprendido a modelar, por sus propios medios, la dinámica de sus estados de ansiedad. Una vez aprendido el modelo resolutivo podrá consultar cuantas veces sea necesario, en caso de situaciones que resulten excesivamente desestabilizantes.

Entendemos que el equilibrio emocional es algo dinámico que va modificándose conforme a distintos factores⁹⁵. Al no ser estático claramente pensamos en la autorregulación tal como explica Norberto Levy, en términos de un proceso psicológico equivalente al proceso biológico de la homeostasis, en el caso del performer entendemos que su solvencia está ligada a la construcción pedagógica de un criterio equilibrado. Este criterio debe incluir la moderación de los objetivos a objetivos posibles, el reconocimiento de los logros, el criterio autoevaluativo y la habilidad de elegir la implementación de estrategias adecuadas para resolver lo que necesite resolver.

Encontramos el planteo del vínculo antagónico intrapersonal aplicable y comprensible para la problemática del músico. Nos resulta didáctico en función de explicar la dinámica vincular del músico tanto intrapersonal como interpersonal.

Podemos señalar en el músico dos aspectos, el Intérprete o realizador de la acción, que toma el rol de rechazado y el “Crítico” o evaluador de la acción, que toma el rol de rechazador. Estos dos aspectos intrapersonales se vinculan para tratar de arribar a las metas y cuando lo hacen de modo disfuncional, el músico padece desde displacer hasta APM. También podemos observar esta manera de vincularse en el espacio interpersonal, entre el músico y el profesor de instrumento.

Cabe resaltar que las personas repiten de manera interpersonal los modos de vincularse que tienen en el plano intrapersonal (Levy, 1992). Y que la manera de cambiar el modo de

⁹⁵ Conti, G.: *Afinando las emociones*, 1ª edición revisada, Editorial Molón Labe, Buenos Aires, 2016.

vinculación con otras personas, es cambiando la manera en que se vincula en el plano intrapersonal, que es del único espacio en que somos modificadores y responsables en su totalidad.

La autoasistencia psicológica tal como la enseña Levy no necesita ahondar en los sucesos traumáticos o el anecdótico de la persona afectada. Se centra en los aspectos funcionales y disfuncionales de la dinámica del vínculo intrapersonal, haciendo foco en la manera que tiene cada persona de rechazar en relación a cada una de las emociones. Ejercitando una manera funcional de rechazo, o “rechazo constructivo”⁹⁶, la persona puede reacomodar su vincularidad intrapersonal y esto se hace extensivo a los vínculos interpersonales.

Se trata de un modelo aplicable de manera didáctica en el ámbito de enseñanza, no necesita de la especificidad de un consultorio psicológico.

Por otra parte para asegurar su eficacia en el caso de la problemática musical, necesitamos trabajar también con el músico interpretando y aplicando lo aprendido en la situación expresamente musical, para lo cual es precisa la intervención del maestro de música.

III.4 Límites a tener en cuenta

Durante nuestros 19 años trabajo en este tema hemos observado sujetos con problemáticas que exceden las posibilidades de resolución pedagógica. En esos casos, entendiendo que existía una superposición de problemas pedagógicos (APM) y otras problemáticas del ámbito psicológico o biológico (foniatría, kinesiología, etc.) propiamente dicho, nos ha resultado necesario sugerir al alumno consultar con un profesional del área que correspondiera, pues de no hacerlo nos resulta inabordable la parte del problema que nos compete como docentes. Del mismo modo durante estos 19 años de trabajo con performers nos hemos planteado las posibilidades de resolución desde el punto de vista individual de cada músico. Nos hemos propuesto restaurar su modo de vinculación intrapersonal, para que de este modo se encuentren en posibilidad de dirigirse a docentes con los que puedan entablar un vínculo interpersonal productivo.

El presente trabajo nace a partir de observación de que por más que el músico restaure su vinculación intrapersonal, en un sin fin de ocasiones las instituciones educativas no tienen medios para ofrecer opciones de cambios de cátedras en las que el alumno pueda elegir además de distintas técnicas de enseñanza, la modalidad con la que le resulta productivo vincularse con el maestro.

El contexto educativo en las instituciones necesita también una revisión en la problemática vincular entre sus miembros, de otro modo obra como tope de las mejoras de cada individuo a nivel profesional. Quedando librado a las posibilidades intuitivas de cada maestro la posibilidad de una vinculación adecuada o no, para propiciar el aprendizaje.

⁹⁶ Levy, N.: El camino de la autoasistencia psicológica, Grupo Editorial Planeta, Buenos Aires, 1992.

Se arma una paradoja entre una enseñanza eficiente en contenidos e ineficiente en su transmisión por fallas en la vinculación entre maestro y alumno. Este equívoco modo vincular, no sucede así por maldad o falta de voluntad, sino porque al no estar reglado queda ad libitum, a criterio de cada individuo.

CAPITULO IV EL CONTEXTO FORMATIVO DEL MÚSICO

IV.1 Influencia del contexto

En el Capítulo I nos hemos referido al problema de la Ansiedad por Performance Musical, sus causas y consecuencias de orden psicológico y biológico. En el Capítulo II nos hemos referido a la APM en el contexto de la salud. Y en el Capítulo III hemos realizado una reseña de las posibilidades autorresolutivas disponibles para el músico.

En este capítulo se analizarán algunas características del contexto en el que la APM se detona y se sostiene.

El contexto es modificador del sujeto pues además de proveerle de una formación académica y de enseñarle modalidades de conducta profesionales, sumado a las características personales de cada individuo, puede actuar como disparador de los problemas de ansiedad anteriormente mencionados.

Desde una perspectiva general, podemos entender el contexto como las instituciones de enseñanza musical, tales como conservatorios, escuelas de música académica y popular, las orquestas escuela, las orquestas juveniles y todo otro espacio de formación. Ello incluye tanto al conjunto de personas que se desempeña en las distintas jerarquías institucionales (directivos, administrativos, docentes, alumnos de todos los niveles) como al conjunto de normas que rigen estas instituciones, por ejemplo, las modalidades de ingreso, las modalidades evaluativas, la diversidad de cátedras disponibles de una misma asignatura, la posibilidad que tenga un alumno de elegir con qué profesor de instrumento va a estudiar dentro de la institución, etc.

El tema del contexto educativo musical ha sido abordado en diversos estudios⁹⁷. A partir de estos trabajos, y dado que muchos de los aspectos descriptos se atienen a una gran cantidad de atributos en común, hemos podido tener una clara idea de dicho contexto educativo que también es aplicable en términos generales a la realidad en nuestros centros de formación⁹⁸. Sin embargo, es necesario considerar que en nuestro país el tema de la APM ha sido y continúa siendo un tema “tabú” entre los profesionales músicos. Por ello, encontramos pertinente describirlo y precisarlo con una mirada de enfoque local, dado que el objetivo del presente trabajo es obrar en la prevención de la aparición de la APM en nuestros estudiantes.

Esta sección está fundamentada en experiencias y observaciones propias dentro del contexto educativo, así como también en la investigación bibliográfica.

El alumno, el docente y las instituciones educativas en nuestra sociedad poseen algunas características y problemáticas propias del contexto cultural, social y económico en particular, en el que se encuentran inmersas. Resulta imposible pasarlas por alto a la hora de realizar un

⁹⁷ Himonides, Evangelos, Potter, et al.: Institutional culture and learning II: interrelationships between perceptions of the learning environment and undergraduate musicians attitudes to performance, Music Education Research, 2010.

⁹⁸ Musumeci, O.: “La abyección por el otro en los exámenes de instrumento del conservatorio”, en Actas de la VI Reunión SACCUM, 2007.

estudio que pretenda dar pautas para optimizar el vínculo docente-alumno. Entre ellas, se pueden mencionar las dificultades vinculadas al contexto socio-económico, a la oferta de formación musical-instrumental, a la formación del profesor de instrumento musical y el modo de relación entre los actores de este contexto (alumnos y docentes dentro de la institución).

IV.2 Problemáticas de tipo socio-económico

La situación socio-económica de nuestro país incide de diversas formas en el ámbito educativo musical. Entre ellas, la escasa disponibilidad de tiempo cotidiano para afrontar los requerimientos de estudio instrumental necesarios para arribar al nivel profesional constituye un factor de peso.

Es frecuente encontrar estudiantes de la carrera de instrumento musical con serias dificultades para responder a los requerimientos de tiempo de estudio individual y de cursada de asignaturas de la currícula, que el nivel de formación les impone. Cuando se consulta a los alumnos acerca de su falta de estudio, suelen aducir la necesidad de incrementar horas de trabajo para poder sustentar sus gastos cotidianos, los de su familia o bien cambiar el instrumento musical por uno de mayor calidad.

Esta situación, en que el estudiante tiene la necesidad de resignar tiempo de estudio a cambio de más horas laborales, conlleva la baja de su rendimiento, decepción, y en algunos casos, el abandono de la carrera.

También es frecuente ver alumnos de las carreras de instrumento musical trabajando en empleos que exigen el uso de maquinaria que podría ocasionarles disminución irreversible de la audición, o daños en las manos, como son aquellos que se ven obligados a trabajar en el rubro de la construcción, reparación de calles, ferrocarriles, etc. La situación real en nuestra sociedad hace que muchas veces un individuo, para cumplir con las necesidades básicas suyas y de su familia, se encuentre arriesgando la salud de funciones indispensables para la profesión que estudia con esfuerzo.

Si bien la participación en orquestas juveniles con renta constituye una opción para solucionar esta situación, el acceso a dichas instancias implica ciertas dificultades. Siendo el ingreso por concurso, sólo una pequeña cantidad de alumnos de instrumentos orquestales puede acceder a alguna de ellas. Estas instancias resultan valiosas porque, además de ofrecer un ingreso económico, posibilita adquirir un mayor grado de experticia instrumental, así como acumular experiencia que resultaría beneficiosa para concursar más adelante en orquestas profesionales.

Sólo unos pocos alumnos de instrumentos orquestales logran ingresar a orquestas rentadas, por lo que tienden a dedicarse a la docencia en escuelas o a otras actividades laborales fuera de la música.

Esto disminuye la posibilidad de trabajar en la práctica misma instrumental, ya que su habilidad musical no se ve retroalimentada por su actividad laboral. Y más aún, sus posibilidades de desarrollo instrumental se ven perjudicadas ya que suelen comenzar su sesión de estudio con el cansancio derivado de la jornada de trabajo. En situación similar se

encuentran los estudiantes que se dedican a instrumentos no orquestales, como el piano o la guitarra.

En este contexto social, se promueve la competencia aún en niveles medios de formación y a corta edad, para lograr una beca o puesto de trabajo como instrumentista, la cual podría ser aliviada si se optimizaran las políticas para generar subvenciones e inversión en la cultura, más allá de las diversas crisis económicas que se atraviesan en forma recurrente en nuestro país. Así, se plantea una situación que provoca ansiedad desde el momento de la elección de la actividad de instrumentista como profesión.

En este sentido, podemos notar que los alumnos suelen estar preocupados por alcanzar un nivel musical que les permita obtener puestos de trabajo como instrumentistas. Esto se extiende al ámbito familiar, ya que la preocupación de los padres de los alumnos produce en ellos presión y expectativas para alcanzar la meta laboral y económica.

Asimismo, el problema laboral lleva a que instrumentistas con altos grados de desempeño decidan estudiar una segunda profesión que pueda resultar más rentable, quitando energía y dedicación a la formación artística. Como resultado, estos estudiantes tendrán dificultades de inserción laboral en contextos musicales, frente a otros que se han dedicado con exclusividad, sumando además la frustración de haber dedicado muchos años de estudio a algo que, habiendo comenzado como una verdadera vocación, terminará siendo una actividad amateur. La tarea de los profesores de instrumento en nuestro país, sin dudas, conlleva la responsabilidad de alertar e incentivar al alumno para acceder a los trabajos que le permitan una mayor rentabilidad con el instrumento musical, con el objetivo de que durante el período que dura su formación no deban desistir por cansancio, falta de tiempo para estudiar y preocupaciones económicas insalvables en algunos casos.

IV.3 Las ofertas de formación

El alumno puede formarse en instituciones públicas o privadas. No obstante, resulta necesario el perfeccionamiento instrumental con un maestro particular, ya que el tiempo de clase disponible por alumno en las instituciones en ocasiones resulta escaso. Además, la posibilidad de elegir un determinado maestro o una determinada técnica instrumental, que no sea sólo la que está disponible en el establecimiento en el que estudia, anima a los alumnos a tomar clases particulares.

En las instituciones públicas pequeñas, como lo son los conservatorios de algunos municipios, los alumnos de las cátedras más numerosas tienen la posibilidad de elegir entre varios profesores de instrumento. Por el contrario, con las cátedras de instrumentos menos requeridas como el oboe, la trompeta o el trombón, podrán encontrar un solo profesor por institución.

Esta característica, que obedece a cuestiones prácticas y organizativas en la institución, podría tornarse un inconveniente insalvable para cualquier alumno que no logre relacionarse con el docente de manera funcional, o bien para quien esté interesado en abordajes técnicos instrumentales diferentes a las que se enseñan en la misma.

En instituciones grandes, que cuentan con tres turnos de cursada (mañana, vespertino y noche), existe más oferta académica, por lo tanto, mayores opciones a la hora de elegir un maestro de instrumento musical. Éstas brindan, además, la posibilidad de tener un tiempo más adecuado de clase de instrumento, de acuerdo al nivel que esté cursando el alumno, y en el caso de los instrumentos orquestales en el nivel superior, éstos cuentan con pianista acompañante de la cátedra para poder ensayar y rendir exámenes con las obras musicales de cada nivel. En las instituciones pequeñas no sucede así por cuestiones presupuestarias y edilicias, en estos casos, de haber pianista acompañante, el mismo es compartido por distintas cátedras, teniendo el tiempo por alumno muy acotado y en muchos casos el pianista acompañante asiste a la institución un día de la semana en que el docente jefe de cátedra de instrumento no dicta clases por lo que no puede llevar control del desarrollo del trabajo.

Otro aspecto relacionado con la oferta de formación se refiere a la elección de la carrera. En virtud de las condiciones laborales del entorno local, muchos alumnos eligen completar su formación musical con la orientación docente. Esta elección se vincula tanto con la dificultad para conseguir trabajo como instrumentista como con la falta de tiempo real para cumplir con los requerimientos de estudio.

Algunos estudiantes se vuelcan a la carrera de Técnico en Instrumento Musical / Instrumentista, a pesar del estrés y la competitividad que provienen de la dificultad para obtener puestos laborales en este medio.

Las características de ambas carreras son muy diferentes en cuanto al tipo de formación general e instrumental en particular.

Para quienes toman la orientación docente, los programas de estudio ofrecen una alta carga horaria de asignaturas como Psicología Evolutiva, Metodología y Pedagogía, apropiadas para desempeñarse en los niveles de enseñanza escolar jardín de infantes, primario y secundario.

Sin embargo, tienen programas facilitados en el área de instrumento musical y sus requerimientos de dominio instrumental son notablemente menores.

La formación para quienes optan por la carrera de instrumentista requiere de gran dedicación a la adquisición de objetivos propios de la técnica instrumental y de la interpretación musical, pero limitados contenidos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos. El motivo de ello es que la currícula está diseñada poniendo el foco en formar futuros intérpretes de excelencia, perdiendo de vista que muy probablemente también se desempeñarán como profesores de instrumento musical, por lo que necesitarán disponer de más herramientas que su propia excelencia instrumental e interpretativa.

Posiblemente uno de los déficits de este programa de formación sea que cuando un músico arriba a ser profesor de instrumento en una institución de nivel terciario o universitario, si bien está preparado en lo concerniente al dominio instrumental, rara vez posee el bagaje pedagógico apropiado para transmitir adecuadamente la técnica e interpretación del instrumento musical o actuar como coach de los alumnos y encaminarlos profesionalmente. Entre los futuros instrumentistas se pueden observar niveles más elevados de ansiedad, estrés, exigencia, competitividad, etc. Es tarea del profesor de instrumento moderar estas problemáticas a los fines de que sus alumnos puedan prepararse para su vida profesional con bajos costos emocionales, lo que asegurará su nivel de rendimiento, sus posibilidades laborales y finalmente su salud⁹⁹.

⁹⁹ Kenny, D.: *The Psychology of Music Performance Anxiety*, Oxford University Press, 2011, pp. 285-299.

IV.4 La formación del profesor de instrumento musical

En líneas generales los profesores de instrumento que dan clase en las instituciones de enseñanza se encuentran muy bien capacitados para enseñar los aspectos técnicos e interpretativos correspondientes al instrumento, pues ese es el perfil de búsqueda a la hora de seleccionar un profesor. Sin embargo, normalmente éstos no poseen herramientas para abordar las áreas psicológicas pertinentes para la enseñanza de esos contenidos.

Esto es así porque las exigencias en las áreas musical y técnica hacen perder de vista la necesidad de que el instrumentista se nutra de otros conocimientos.

De este modo, es común observar que el docente trabaja muy bien con el alumno que fácilmente muestra alto rendimiento y buen nivel de respuesta, pero encuentra dificultades que no sabe resolver con el alumno de rendimiento medio o con aquel que está atravesando algún período de complicaciones personales. Esas dificultades tienen origen en la falta de preparación a nivel pedagógico y psicológico, lo que determina que el profesor de instrumento maneje intuitivamente y por cuenta de su criterio personal, aquellas problemáticas que no está preparado para resolver.

Es necesario tener presente que en la currícula de formación de profesores de instrumento musical no existen asignaturas que enseñen aquello que le sucede a nivel biológico y psicológico mientras toca el instrumento en situaciones de estrés. Esto sucede, en parte, porque se trata de disciplinas nuevas como por ejemplo las neurociencias, que explican fenómenos biológicos de los cuales recientemente se ha podido conocer a través de las técnicas no invasivas de estudio del cerebro creadas en los últimos veinte años. Gracias a estas nuevas metodologías algunas reacciones que se creían voluntarias, actualmente se conoce que no lo son, algunos conocimientos que se creían innatos, en los últimos quince años se ha descubierto que son aprendidos.

En este sentido, consideramos que resulta necesario actualizar la gama de recursos disponibles para la enseñanza e incluir áreas de estudio en la formación de instrumentistas y profesores de instrumento musical tales como: anatomía, neurociencias, psicología aplicadas a la performance y prevención de patologías laborales.

El profesor atraviesa la dificultad de tener que moderar la ansiedad de sus alumnos sin conocimientos que le permitan hacer un abordaje apropiado. Incluso, en muchas ocasiones tiene que lidiar a la vez con su propia ansiedad no resuelta, ocasionada por las vicisitudes de su propia vida profesional, sus conciertos, su necesidad de conseguir un mejor posicionamiento laboral, su incertidumbre y posiblemente con su propia APM¹⁰⁰.

IV. 5 Coexistencia dentro de la institución de enseñanza musical

Los grupos sociales dentro de las instituciones resultan sumamente variados. Cuando el profesor es buen moderador de las tensiones y competitividades, el grupo se vincula con armonía y cooperación entre sus pares y con el mismo docente, pero si en lugar de esto tiende

¹⁰⁰ Kenny, D.: *The Psychology of Music Performance Anxiety*, Oxford University Press, 2011, pp. 286-287.

a fomentar la competitividad, es frecuente la formación de “camarillas” o grupos de alumnos que ostentan el rol de ser favoritos y elegidos para todas las muestras y conciertos, en virtud de su alto rendimiento.

El desempeño del profesor suele convertirse en un modelo actitudinal. Cuando éste se preocupa por visibilizar sus méritos, conseguir reconocimiento a través de sus “mejores” alumnos o adopta una actitud de “competir” con sus colegas, sus alumnos adoptarán una actitud similar con sus pares, lo que incide en la manera de vincularse de los alumnos, quienes comienzan a acumular tensiones y a sufrir roces.

Cuando esta dinámica se instala en una cátedra, aquellos alumnos que tardan más en progresar, comienzan a quedar relegados. Esta situación social intrainstitucional va afectando a algunos alumnos más introvertidos o temerosos y a otros más competitivos y dominantes. El intento desmedido de ser alumnos pertenecientes a dichos grupos de élite, añade aún más presión sobre los estudiantes. Finalmente, se encuentran frente a una situación polarizada, que los agota y los vuelve más vulnerables:

1) Los alumnos más competitivos presentan una conducta de confrontación que, como dijimos en el Capítulo I, los extenua y los conduce al estrés por tratar de sostener su situación social de aceptación y pertenencia a determinado grupo élite. Aunque en apariencia estos alumnos se ven beneficiados por la pertenencia, ellos son quienes cotidianamente afrontan a costa de exigencia la necesidad de sostener públicamente una determinada performance, para conservar su lugar en el contexto musical al que pertenecen.

2) Los alumnos más introvertidos presentan conductas de evasión, que los llevan a limitar sus posibilidades cada vez más. Es frecuente observar que a los alumnos de este grupo se los encasilla en una expectativa de rendimiento mediano o bajo, se les asigna menos tiempo en clase, e incluso existe la tendencia a no incluirlos en las audiciones de alumnos o muestras grupales. Estos no sufren el riesgo de estrés por afrontación de situaciones de alta exigencia, pero si sufren el desaliento y frustración.

Entre estos grupos de alumnos se abre una brecha difícil de zanjar, que ha puesto en marcha el docente dando espacio a la competencia, en ocasiones bajo la creencia de que esto logrará motivarlos y alentarlos¹⁰¹. Nuevamente estamos ante un problema que de ser regulado por instancias superiores dentro de las instituciones podría resolverse.

¹⁰¹ Kenny, D.: *The Psychology of Music Performance Anxiety*, Oxford University Press, 2011, cap. 4.

SEGUNDA PARTE OBSERVACIÓN

CAPÍTULO V SONANDO EN EL AULA

V.1 Generalidades vinculares entre alumno y profesor

Con mucha frecuencia es posible observar en las instituciones de enseñanza de música el trato inadecuado hacia el alumno. El maltrato, la humillación y la descalificación, por parte de los profesores, son tomados con normalidad y son justificados en el supuesto beneficio para lograr el progreso del alumno.

Esto ocurre en todos los niveles de formación, inclusive con músicos ya formados que están realizando postítulos, formación de especialización, licenciaturas, etc.

- *Algún recuerdo como estudiante donde los docentes se hayan vuelto crueles?*
- *Muchos... Fueron varios episodios, la persona tenía en principio un prejuicio con el instrumento y con el repertorio. Entonces había como una suerte de ridiculización en el momento en que uno tocaba. Uno se sentía ridiculizado... Risas, chistes en los cuales decía lo que pensaba, pero lo expresaba como si fuera un chiste.*
- *Qué provocaba eso en vos?*
- *Era una mezcla de sensaciones. Bronca. Porque yo había iniciado esos estudios con muchas ganas y siendo ya adulta, con mucha expectativa. Provocaba bronca, frustración, y mucha ansiedad al momento de mostrar el repertorio en la clase.*
- *Si el docente no estaba también ocurría?*
- *Si, como una ansiedad de lo que iba a pasar, inferior. Siempre el momento previo a la clase era un momento para sufrir.*
- *Quedó alguna memoria de esto en el cuerpo, algún resabio?*
- *...Mi hipotiroidismo coincidió casualmente con ese momento. El comienzo del Hashimoto, es una autoinmune. Y hubo personas que se enfermaron, o que dejaron de tocar.¹⁰²*

Ello sucede en forma verbal directa, por medio de chistes o sarcasmo, mediante gestos de desagrado, también con destrato como por ejemplo no disponer de tiempo en clase, de manera recurrente, para escuchar al alumno, interrumpirlo excesivamente durante la

¹⁰² Entrevistas realizadas a profesionales intérpretes/docentes. <https://youtu.be/u0hmc9brGvk>, Transcripción completa en Parte Tercera. En este caso corresponde a Guitarrista. Intérprete con desempeño internacional. Nivel de Estudios Universitario. Docente.

ejecución, o hablar con otros alumnos mientras el alumno está tocando aquello que ha estudiado. También sucede entre profesores como marcando un juicio de valor compartido respecto de la calidad del alumno.

Al respecto, durante nuestro trayecto como estudiantes y también en la experiencia docente, hemos observado situaciones equivalentes a las que describe Musumeci, quien se refiere específicamente al maltrato recibido por alumnos durante los exámenes de instrumento musical en los conservatorios¹⁰³.

En estas situaciones uno o más profesores remarcan de manera humillante y reprobatoria el desempeño de determinados alumnos. Normalmente, esto acontece con aquellos estudiantes de características más introvertidas, inseguras o retraídas que se ponen en evidencia en la situación específica del examen, aun cuando el alumno no haya tocado mal.

En estos casos, el alumno recibe una devolución respecto de su desempeño que evidencia que ha sido aprobado por “lástima” o “por condescendencia” de los docentes y no por el mérito de su labor.

“Si el alumno toca mal se diría que una actitud respetuosa o al menos neutral de su parte (los profesores) podría interpretarse como aprobación, lo cual iría en desmedro de su reputación musical y por tanto necesitan exteriorizar su disgusto para dejar bien claro que ellos no están satisfechos con el examen” (Musumeci)¹⁰⁴.

Existen otras actitudes de falta de respeto al alumno tales como no escuchar el repertorio completo que ha preparado o que el profesor se encuentre distraído durante el examen prestando atención a otras cuestiones, etc.

Estas situaciones descritas y otras tantas que no hemos mencionado aquí suceden cotidianamente en clases, ensayos de orquestas estudiantiles y exámenes. Aun cuando muchas veces se encuentren enmascaradas como consejo o beneficio para el alumno, constituyen expresiones de violencia académica que afectan a alumnos y profesores. En síntesis se confunden o encubren determinados gestos de maltrato hacia el alumno o de excesiva exigencia con supuestas metodologías que pretenden mejorar su rendimiento, bajo afirmaciones rancias como “lo hago por tu bien”, “querer es poder”, “nada se consigue sin esfuerzo”, “la excelencia se consigue con exigencia”, “el fin justifica los medios”, etc.

En concordancia con lo expuesto por Musumeci, afirmamos que no resultan justificables mediante ningún criterio pedagógico, musical, curricular, ni estético. Son generadoras de problemas vinculares en el grupo de alumnos, en el plantel de profesores y entre estos dos grupos, con el agravante de que el profesor ejerce el poder de la evaluación sobre el alumno, lo que las torna absolutamente cuestionables.

¹⁰³ Musumeci, O.: “La abyección por el otro en los exámenes de instrumento del conservatorio”, en Actas de la VI Reunión SACCOM, 2007.

¹⁰⁴ Musumeci, O.: “La abyección por el otro en los exámenes de instrumento del conservatorio”, en Actas de la VI Reunión SACCOM, 2007.

Estas mismas activan la Vulnerabilidad Específica en los músicos que detona el problema de APM, las cuales ya han sido descriptas como causales de estrés situacional.

Para actuar en prevención de la APM necesitamos sin dudas encausar los modelos vinculares dentro de las instituciones de enseñanza. Asegurar la higiene de los vínculos dentro de las instituciones mediante un encuadre preciso.

V.2 La evaluación en el contexto académico-artístico

La situación de evaluación o examen de instrumento, generalmente, está acompañada por un alto nivel de ansiedad. Observamos frecuentemente que los alumnos la viven como un “juicio”, o un “campo de batalla”, dicho en sus propias palabras¹⁰⁵. De este modo, los estudiantes se perciben en una situación antagónica respecto de sus profesores. En esta sección nos valdremos del trabajo de Musumeci, 2007 publicado en actas del SACCOM, quien ha encontrado valiosos datos para ampliar nuestra observación. Expresa en su trabajo que el examen es vivido como algo “peligroso, amenazante e insuperable”.

Las soluciones que se brindan al alumno para superar esta ansiedad son paliativas y tendientes a optimizar el desempeño del alumno, es decir que suman requerimientos y en la mayoría de los casos no alivianan su peso¹⁰⁶. Agrega Musumeci que se pone énfasis en analizar o remediar los efectos de esta ansiedad vinculada a los exámenes, pero no en solucionar aquello que la provoca, considerándose que es el alumno quien debe adaptarse.

La situación de examen está compuesta por el músico-alumno quien será evaluado en sus conocimientos de acuerdo a los requerimientos del programa de estudio del nivel en que se encuentre; la mesa examinadora, compuesta por un profesor presidente de mesa, quien en el caso de los alumnos regulares ya conoce el desempeño del mismo durante el año lectivo; y dos o más profesores del área que tienen la finalidad de brindar la legalidad y la imparcialidad necesarias para el alumno y la institución¹⁰⁷.

El papel de los exámenes en la cultura ha sido muy polemizado, Musumeci ofrece una descripción de las críticas hechas a lo largo de la historia a la situación de evaluación.

La situación de examen constituye una falta de respeto por el discípulo y se trata de una instancia donde el profesor adquiere poder ilegítimo sobre el alumno; el examen es un instrumento funcional a la reproducción de las diferencias sociales; es uno de los pilares de la sociedad disciplinaria y es donde se nota el papel de subordinación del saber respecto del poder¹⁰⁸. La situación de examen enseña al alumno a desempeñarse en un grado de sumisión, de acuerdo a las expectativas de quien ejerce el poder, y no de acuerdo a su criterio en construcción. Cuando la situación de examen está en manos de un docente que ejerce

¹⁰⁵ Conti, G.: *Afinando las Emociones*, 2ª ed., Editorial Dunker, Buenos Aires, 2007, pp. 66-67.

¹⁰⁶ Conti, G.: *Afinando las Emociones*, 2ª ed., Editorial Dunker, Buenos Aires, 2007.

¹⁰⁷ Conti, G.: *Afinando las Emociones*, 2ª ed., Editorial Dunker, Buenos Aires, 2007, pp. 66-67.

¹⁰⁸ Musumeci, O.: “La abyección por el otro en los exámenes de instrumento del conservatorio”, en *Actas de la VI Reunión SACCOM*, 2007.

autoridad, en lugar de detentar el poder, el alumno puede desplegar su criterio y recibir la evaluación y devolución del docente sin agravar su ansiedad. Observamos también que en innumerables situaciones se confunde la crítica con la evaluación.

Musumeci encuentra discrepancia en los criterios necesarios para evaluar exámenes de instrumento, a partir de estudios realizados en los conservatorios franceses¹⁰⁹, donde el cincuenta por ciento de los docentes encuestados consideraba que los alumnos son responsables de manera directa por su éxito o su fracaso, conforme sean “incapaces” o “estudiosos” y la otra mitad entendía que debían tenerse en cuenta otros factores intervinientes. Al mismo tiempo que los maestros de este estudio presentaban temores, obstáculos, barreras, generándose así una situación paradójica. Como ya hemos advertido anteriormente, el alumno y el maestro se encuentran en una posición aparentemente antagónica y a la vez padeciendo ambos la situación de ansiedad por los exámenes¹¹⁰.

Un relevamiento de Musumeci sobre estudios en conservatorios británicos deja ver a las claras una situación observable también en nuestras instituciones:

“...al respecto las instituciones se preocupaban más por la reputación de la escuela que por la experiencia de aprendizaje de los alumnos”.

“Es especialmente destacable que los testimonios indicaron que los profesores con mayor reputación académica eran justamente aquellos considerados inflexibles e intolerantes y, consecuentemente, contaban en su haber mayor número de alumnos aplazados”¹¹¹.

Estas afirmaciones de Musumeci no sólo resultan coincidentes con lo que hemos observado durante nuestra trayectoria docente¹¹², sino también con lo expuesto por el pedagogo Santos Guerra durante sus seminarios en nuestro país, en la Universidad Nacional de Cuyo¹¹³.

Resulta natural comprender que los alumnos sientan temor frente a las mesas examinadoras, dado que los docentes tienen la tendencia de defender su propia reputación y la de la institución, aunque para ello haya que desentenderse de la responsabilidad que les atañe respecto del desempeño de sus alumnos.

Esta situación existente en nuestro contexto académico, tanto como en el europeo, nutre las acciones de maltrato institucional que claramente describe Musumeci en sus estudios.

¹⁰⁹ Musumeci, O.: “La abyección por el otro en los exámenes de instrumento del conservatorio”, en Actas de la VI Reunión SACCOM, 2007.

¹¹⁰ Conti, G.: Afinando las Emociones, 2ª ed., Editorial Dunken, Buenos Aires, 2007.

¹¹¹ Musumeci, O.: “La abyección por el otro en los exámenes de instrumento del conservatorio”, en Actas de la VI Reunión SACCOM, 2007.

¹¹² Conti, G.: Afinando las Emociones, 2ª ed., Editorial Dunken, Buenos Aires, 2007.

¹¹³ Santos Guerra, M. A.: Conferencia UN Cuyo, 2013. Video: <https://youtu.be/bjj6rFybMIo>

- *“De frustración siempre. Porque aunque no lo decíamos abiertamente nos presentábamos para el 10, no para menos... El examen era para 10 y si bien toda la carrera saqué 10, la sensación cuando tocaba era de que me iban a poner un 1, un 2, un 5, no se...”*
- *Y vos sentías que eras evaluado correctamente?*
- *... hasta eso caía en un encuadre, porque si mi profesora me presentaba en un examen es porque el examen era un 10, antes de darlo... de hecho el último examen, con el cual me recibí, mi profesora quería que lo dé seis meses después, y yo le decía que ya estaba cansado de las obras, que ya me salían bastante bien, me presenté, toqué igual que en todos los otros exámenes y me puso un 9... si hubiera estado seis meses más hubieran sido, seis meses más de sufrimiento y de sacrificio, y de ponerle más miedo, mas temor y más tensión a las obras, hubiera sido peor todavía... fue la primera y única vez que me revelé”¹¹⁴*

Entre ellas, se distinguen la violencia académica ejercida por los profesores sobre los alumnos; la forma en que ciertas connotaciones “deportivas” someten a los alumnos a un alto grado de estrés, comprometiendo su estado psico-físico y empeorando su rendimiento; y también cómo se juegan las relaciones de poder entre el docente y el alumno.

“La exigencia constituye una disfuncionalidad en tanto y en cuanto el vínculo se agota y deja de dar resultados, inevitablemente, pues no importa a costa de qué o de quién se consigan los logros. De nada vale una meta alcanzada, si su protagonista abandona el camino hacia la siguiente meta por estar agotado... Debemos tener la certeza de que la exigencia no asegura logros excelentes, sino que los limita”¹¹⁵.

V.3 Vínculo entre los docentes dentro de las instituciones

Entendemos que la aparición y agravación de los síntomas de APM está estrechamente ligada con el modo en que se vinculan docente y alumno. La lectura de otros trabajos de investigación como los citados por Musumeci y Kenny, que reafirman esta idea nos lleva a profundizar nuestra observación en las instituciones de nuestro medio.

Hemos mencionado con anterioridad que los docentes y las instituciones tienden a cuidar su reputación personal y la del establecimiento aún, aunque ello implique desentenderse del desempeño del alumno.

Hemos observado, en nuestro trayecto como alumnos y también durante los años de docencia, de qué manera se relega al alumno con una media de rendimiento baja e inclusive normal y se da privilegio al alumno de alto rendimiento.

¹¹⁴ Entrevistas realizadas a profesionales intérpretes/docentes. Transcripción completa en Tercera Parte, <https://youtu.be/KaTXKN95AyQ> En este caso corresponde a Pianista/Cantante. Intérprete con desempeño profesional. Nivel de Estudios: Conservatorio Superior.

¹¹⁵ Conti, G.: Afinando las Emociones, 2ª ed., Editorial Dunken, Buenos Aires, 2007, p. 55.

- *En la clase de canto del conservatorio, sobre todo. Primero observar ciertas cosas bastante injustas en relación a otros compañeros. Las clases eran grupales, y entonces claramente cantaba más el que cantaba “mejor”, el que ya cantaba, digamos. Le daban más tiempo... al que le salía más fluidamente, y esa diferencia, que no necesariamente era conmigo... a mí me ponía en una situación incómoda. Y en relación a mí, había poca pregunta... había mucha directiva...*¹¹⁶

Al alumno de alto rendimiento espontáneo, por sus características, le es más fácil afrontar concursos o exámenes con excelentes resultados. Es decir que como docentes nos permite lucirnos sin tener que hacer mucho esfuerzo. Este es el tipo de alumno que se privilegia normalmente, como si corroborara la valía del docente frente a sus colegas.

Por otra parte, el alumno de rendimiento medio nos demandará elaborar estrategias de enseñanza; pondrá en evidencia nuestras habilidades y falencias pedagógicas, e inclusive el nivel de resolución de algunas cuestiones psicológicas personales respecto de la performance. Este es el alumno promedio al cual está dedicada nuestra labor pedagógica.

Es problemático cuando un docente pierde de vista el objetivo de su labor y en cambio pretende tener sólo alumnos que no representan una alta demanda de esfuerzo pedagógico. Del mismo modo, resulta dañino cuando el docente se confunde creyendo que la dificultad normal de un alumno medio constituye falta de habilidad.

En estos casos ocasiona que el alumno tenga una vivencia equívoca de la dificultad y sienta frustración.

Cotidianamente, elevamos el nivel de dificultades para que el alumno amplíe su capacidad de resolverlas. Es natural que el alumno medio tenga dificultades cada vez que le proponemos un nuevo objetivo y debemos hacérselo saber para evitar su frustración¹¹⁷. Vale decir, nuestro rol en clase es proponer nuevos objetivos alcanzables, ello implica que el alumno no permanecerá confortable realizando aquello que ya sabe hacer. Por el contrario, para ampliar su margen iremos llevándolo a avanzar en la dificultad, depende de los elementos que le brindemos para resolverlo y de cómo lo ayudemos a transitar por las dificultades que el alumno genere una memoria de la sensación de bienestar ante la resolución de una tarea, y no un estado de temor y frustración ante aquello que se presente más complicado de resolver.

“Algunos profesores realmente se jactan de su mal comportamiento pedagógico y sus colegas los admiran por eso. Se autodefinen orgullosamente como examinadores duros, que toman exámenes asesinos, en los cuales muchos alumnos desaprueban y casi todos los demás logran un rendimiento pobre. Eso es un agravio auto infligido. Un maestro competente... se alía con los estudiantes para el desarrollo de sus habilidades. Si los alumnos no logran un

¹¹⁶ Entrevistas realizadas a profesionales intérpretes/docentes. Transcripción completa en Tercera Parte, <https://youtu.be/btOkleNGhwY> En este caso corresponde a Cantante/Pianista. Intérprete con desempeño internacional. Nivel de Estudios: Conservatorio Superior y formación en el exterior. Docente.

¹¹⁷ Conti, G.: *Afinando las Emociones*, 2ª ed., Editorial Dunken, Buenos Aires, 2007, p. 84.

*rendimiento sobresaliente o bien no funcionan adecuadamente como tales, el enfoque pedagógico necesita cambiarse radicalmente*¹¹⁸.

Esta cita de Musumeci pone de manifiesto también la necesidad que hay entre los docentes de obtener la admiración de sus colegas, o bien de competir en ese estrato dentro de la institución. Esta misma modalidad se observa entre profesores que dictan la misma cátedra y también durante los exámenes y exámenes de graduación. Se trata básicamente de una situación de competencia entre colegas en un contexto que involucra al alumno de una manera inadecuada. Como respuesta a esto se crea la dañina conducta de alumnos que se anotan en cátedras donde existe maltrato creyendo falazmente que de esta manera obtendrán mejores resultados.

Estas cátedras están atestadas de alumnos de rendimiento medio, tratando de pertenecer al círculo de favoritos. Círculo privilegiado al que pertenecen algunos pocos alumnos de alto rendimiento, por permitir el lucimiento del docente frente sus colegas en las instancias evaluativas.

Claramente, se transforma la instancia del examen en una competencia entre docentes y alumnos, donde los estudiantes que muestren menor rendimiento serán ignorados y maltratados frente a terceros por el docente competitivo. Según este “modelo deportivo y competitivo”, el docente ostentará “poder” sobre los alumnos de bajo rendimiento y sobre los de alto rendimiento también, produciéndose situaciones de maltrato académico¹¹⁹.

“Se diría que ciertas actitudes violentas hacia los alumnos se aprenden del contacto cotidiano con colegas más experimentados, es parte del currículum no escrito, una tradición que se transmite oralmente al igual que muchos otros aspectos en la carrera del músico clásico” (Musumeci)¹²⁰.

En síntesis y acordando con lo observado por Musumeci, cuando un docente entra en competencia con sus colegas en la institución, tiende a formar un “séquito” de alumnos constituido por dos sub grupos. El de los favoritos que le permiten lucimiento profesional. Con ellos logra cierto grado de empatía y son los que además se esfuerzan en una situación de gran exigencia por sostener aquella performance que les brinda el “éxito” académico. El otro sub grupo que sostiene es el de alumnos de mediano rendimiento a los que dar cierto tipo de trato que los haga esmerarse por pasar al grupo de favoritos. La tensión permanente entre ambos sub grupos es la que parece sostener los logros competitivos del docente dentro de la institución. Dentro de este perfil de docente, frecuentemente se pueden hallar algunas arbitrariedades respecto del momento en que un alumno debe presentarse a dar un examen

¹¹⁸ Musumeci, O.: “La abyección por el otro en los exámenes de instrumento del conservatorio”, en Actas de la VI Reunión SACCOM, 2007.

¹¹⁹ Conti, G.: *Afinando las Emociones*, 2ª ed., Editorial Dunken, Buenos Aires, 2007.

- Musumeci, O.: “La abyección por el otro en los exámenes de instrumento del conservatorio”, en Actas de la VI Reunión SACCOM, 2007.

¹²⁰ Musumeci, O.: “La abyección por el otro en los exámenes de instrumento del conservatorio”, en Actas de la VI Reunión SACCOM, 2007.

final. Se observan muchos casos donde se ha pospuesto por años un examen de graduación, o bien se ha bajado la calificación del alumno que opta por rendir cuando se le dice que espere otro año, aun teniendo aprobada la cursada anual. Esto hace a las referencias de boca en boca en el pasillo de las instituciones, respecto de lo buen maestro y “exigente” que resulta ser quien se conduce de este modo.

V.4 Características del docente

Las instituciones de enseñanza musical ponen mucho énfasis en la excelencia instrumental de los profesores que componen su planta docente. Sin embargo, la tarea del pedagogo de instrumento musical no debería limitarse a enseñar el dominio del instrumento a través de una buena técnica instrumental y una correcta interpretación. Si bien éste es el centro de sus interacciones, no es el único punto importante en la formación de intérpretes. Es necesario pero no suficiente.

El buen resultado del proceso de consolidación de un alumno de instrumento como intérprete depende de un vínculo funcional entre maestro y alumno¹²¹.

Dentro de las responsabilidades que debe asumir el profesor de instrumento musical, se encuentra la de asistir al discípulo y conducirlo hacia sus aspiraciones, aun cuando hubiera conflictos o ansiedad referida a la acción musical.

Lamentablemente, vemos muy frecuentemente profesores que entienden que si el alumno presenta ansiedades debería dedicarse a otra cosa. Esta manera de pensar tiene su origen en las propias limitaciones del docente para ejercer su rol pedagógico, lo cual es percibido por el alumno y, en la mayoría de los casos, tiene un efecto contraproducente.

Para que el profesor de instrumento pueda actuar en la contención de las problemáticas de ansiedad del alumno, es necesario que pueda detectar los sentimientos y temores subyacentes, aún de aquellos que no los expresan abiertamente, para poder asistirlos, moldear sus fantasías inalcanzables y transformarlas en expectativas musicales posibles. Esto requeriría que el profesor esté al tanto del nivel de idealización que alcanzan sus alumnos para trabajar con sus sueños ilusorios en una dinámica efectiva que los ayude a ganar confianza en su propio valor, identidad y aspiraciones.

Los profesores de instrumento musical son también instrumentistas y, en este sentido, pueden tener aún por resolver sus propias problemáticas, por ejemplo, ansiedad o decepción por aquello que no han logrado de sus propias aspiraciones.

Ante este tipo de situaciones, es necesario que el maestro de instrumento conozca el riesgo pedagógico que implica mostrarse competitivos con el estudiante. Cuando el profesor responde al natural impulso competitivo del alumno con enojo o abandono, se está colocando en una situación de paridad, lo que disipa su capacidad de contenerlo y moderarlo y borra el aspecto asimétrico que implica la díada profesor-alumno. En lugar de ello debe apoyar su crecimiento, autoafirmación y autonomía como instrumentista y también como persona¹²².

¹²¹ Conti, G.: *Afinando las Emociones*, 2ª ed., Editorial Dunken, Buenos Aires, 2007, pp. 29-31.

¹²² Kenny, D.: *The Psychology of Music Performance Anxiety*, Oxford University Press, 2011, cap. 10, pp. 285-299.

Davidson enumera los principales factores que apoyan el desarrollo y fortalecimiento del talento musical¹²³. A partir de su estudio de la biografía de Louis Armstrong, resalta los siguientes:

- Exposiciones informales y frecuentes a estímulos musicales.
- Muchas oportunidades de explorar libremente música como el Jazz y de desarrollar las habilidades de presentarse ante el público.
- Experiencias de intenso estado positivo a causa de la música.
- Muchas horas de práctica.
- Disponibilidad de mentores adecuados, instrucción informal que permita desarrollarse en un ambiente de ensayo y error como parte natural de la exploración musical.

De lo anteriormente expuesto se desprende la necesidad de ofrecerle al alumno oportunidades de tocar frente al público desde que comienza sus estudios. Estas situaciones deberán transcurrir en un clima calmado y apacible en el que las correcciones no deben constituirse en un juicio de valoración sobre el intérprete. La situación de cada concierto debe ser positiva y no estresante, creando una memoria de bienestar respecto de la situación de performance¹²⁴. Considerando estas pequeñas pautas, podríamos pensar en la necesidad de ampliar los perfiles de formación y búsqueda de docentes de instrumento musical, propiciando que el profesor de instrumento, además de mostrar un alto grado de experticia en la interpretación instrumental, tenga una formación pedagógica y madurez y equilibrio emocional para asegurar vínculos saludables con los alumnos que tendrá a su cargo.

V.5 Vínculo docente-alumno.

Ateniéndonos a lo que hemos explicado en el Capítulo I, la aparición de ansiedad en relación a la performance musical se encuentra estrechamente ligada a dos tipos de vulnerabilidad: la psicológica generalizada y la biológica.

Estos dos factores, sumados a un vínculo educativo disfuncional¹²⁵, pueden dar inicio a la vulnerabilidad psicológica específica, es decir, aquélla que se genera en el ámbito educativo musical durante la formación del futuro performer¹²⁶.

Todo estudiante trae una vulnerabilidad previa originada en sus primeras experiencias de vinculación. Dado que el vínculo docente-alumno de instrumento tiende a reproducir modelos vinculares de la infancia, es importante velar por la calidad vincular en la etapa de la formación académica.

¹²³ Davidson y Bailey: "Effects of group singing and performance for maginalized and middleclass singers", en *Psychology of music*, 33:269, 2005.

¹²⁴ Csikszentmihalyi, M.: *Flow, The Psychology of Optimal Experience*, 8ª ed., Barcelona, Editorial Kairós, 1990; traducción: Nuria López.

¹²⁵ Disfuncional: nos referimos al vínculo que no resulta saludable ni apropiado para el aprendizaje y el crecimiento.

¹²⁶ Kenny, D.; Osborne, D.: *Performance music anxiety. New insights from young musicians*, 2006.

La funcionalidad¹²⁷ en el vínculo entre un alumno de instrumento y su maestro resulta indispensable a fin de evitar o minimizar la aparición de ansiedades específicas del performer. La vulnerabilidad psicológica específica se inicia durante la etapa de aprendizaje por interacción del alumno con el entorno educativo.

Cuando en el vínculo educativo se dan situaciones inapropiadas, como por ejemplo coerción, sobreprotección, amedrentamiento, crítica con falta de reconocimiento, ironía, etc. el alumno que las padece resultará vulnerable, si ya las ha vivido en sus vínculos previos. Estas situaciones académicas constituirán entonces un factor de vulnerabilidad, la vulnerabilidad específica que sucede por entrar en consonancia esta, con la vulnerabilidad generalizada.

Cada vez que en el entorno educativo sucede una experiencia que activa la ansiedad, esa acción del presente está reviviendo no sólo mentalmente, sino sensorial y emocionalmente, aquella ansiedad que proviene de la vulnerabilidad generalizada, o experiencias previas al contexto educativo.

Como se expuso anteriormente en la sección referente a los sistemas de memoria, ante una situación de estrés el cerebro genera recuerdos duraderos de esa situación, como un modo de prevención ante nuevos estresores¹²⁸.

En líneas generales los vínculos pueden ser simétricos, es decir, que están constituidos por pares; o asimétricos, éstos últimos constituidos por un sujeto en circunstancias en que su experiencia, conocimiento, etc., lo colocan en una situación de autoridad respecto de uno o más individuos. Esta manera de vinculación puede darse en el orden intrapersonal e interpersonal, del mismo modo¹²⁹.

Todo vínculo educativo tiene la característica de ser asimétrico (del mismo modo que el vínculo paterno-filial o el que existe entre un jefe y un empleado). Esto significa que uno de sus actores tiene más conocimiento, trayectoria y un rol de autoridad.

Tal como se puede escuchar en la conferencia que el licenciado en Ciencias de la Educación, Miguel Ángel Santos Guerra, dictara en la UNCuyo en el año 2013, la palabra autoridad, dada su etimología en lengua griega (autor-augere), le confiere al profesor el rol de hacer crecer, promover. De la confusión entre autoridad y poder nacen ambas formas de vinculación. El modo en que se resuelve esta asimetría da como resultado dos tipos de vínculos entre el docente y el alumno; funcional o relativo a la autoridad, y disfuncional que es relativo al poder que se ejerce sobre alguien más débil¹³⁰.

¹²⁷ Funcional: nos referimos al vínculo que resulta saludable y propicio para el aprendizaje y el crecimiento.

¹²⁸ Schwabe, L.; Wolf, O.: Stress and multiple memory systems: from “thinking” to “doing”, Institute of Cognitive Neuroscience, Department of Cognitive Psychology, Ruhr-University Bochum, Germany, 2013.

¹²⁹ Levy, N.: La sabiduría de las emociones, Plaza y Janes, España, 2001.

¹³⁰ Vínculo funcional y disfuncional, respectivamente: aquel que promueve el crecimiento, el desarrollo y el aprendizaje en el marco de una relación saludable; aquel que no promueve el crecimiento, el desarrollo o el aprendizaje, ocasionando altos costos emocionales o psicológicos.

V.6 Vínculo funcional entre docente de instrumento y alumno

Podemos hablar de funcionalidad cuando dicho vínculo propende al aprendizaje, desarrollo y crecimiento del alumno mediante el estímulo, minimizando los costos emocionales¹³¹. Para ello, la asimetría del vínculo no debe transformarse en opresión que recaer sobre el alumno, y que pueda generar actitudes de sumisión o rebeldía.

Cuando el discípulo se siente oprimido, privado de su capacidad de elegir, optará entre subsumirse o rebelarse. Esto lo pone en la paradoja de dos opciones inconvenientes. Aunque en apariencia el rebelde se percibe como más fuerte, en realidad tiene tanto costo negativo como el sumiso. El costo de no moderar sus acciones según la posibilidad de elección.

Aquello que parece ser una elección no lo es, ya que cada persona toma el camino que le resulta posible de acuerdo a su estructura psicológica, aun cuando en ocasiones deseara tomar la otra opción¹³².

El docente no debe compararse con el alumno ni competir con él. Por el contrario, debe estimularlo a construir y ejercer su criterio propio y a adquirir cada vez mayor independencia¹³³.

En un vínculo educativo funcional la asimetría se transforma en puesta de límites justos, claros y medidos que cumplan con el objetivo de cuidar al alumno. Éstos implican la existencia de posibilidades de consenso entre ambos, docente-alumno, que deben encontrarse reguladas por el programa de estudio, los objetivos de la cátedra para cada nivel y las reglas de la institución.

Los acuerdos entre ambas partes respecto de temas como si es buen momento para rendir un final, para presentarse a un concurso, para cambiar una obra musical en un programa de examen, etc., resultan cruciales en el desarrollo de la fortaleza, autoconocimiento y autonomía del alumno. Esto es así porque mediante estas situaciones de interacción se pone en juego la evaluación y la autoevaluación y el alumno va construyendo su propio criterio.

A través del diálogo y la valoración de sus opiniones, el alumno aprende a autoevaluarse, a conocerse y a atravesar por sí mismo las situaciones para las que se encuentra preparado, sin poner en riesgo su autoestima, que es lo que sustenta su presencia escénica¹³⁴.

Los errores, falta de estudio, el desacuerdo por parte del alumno, no constituyen una afrenta hacia el docente, deben ser tomados por este como instancias del aprendizaje, cuestiones a resolver.

En un vínculo educativo sano ninguna discrepancia debe tomarse como una afrenta personal al docente.

La manera en que el docente diagrama sus clases, las motivaciones que ofrece y, en todo caso, la comprensión del contexto del alumno y sus motivaciones intrínsecas y extrínsecas, constituyen un ítem de reflexión constante para el profesor. El docente, a la vez que evalúa el proceso del alumno, autoevalúa su propio desempeño.

Un vínculo educativo funcional no da lugar a encasillar al alumno en un rol determinado, donde el docente pone el techo a las posibilidades de aquél.

¹³¹ Conti, G.: *Afinando las Emociones*, 2ª ed., Editorial Dunken, Buenos Aires, 2007.

¹³² Levy, N.: *El camino de la autoasistencia psicológica*, Editorial Planeta, Buenos Aires, 1992.

¹³³ Santos Guerra, M. A.: Conferencia UNCuyo, 2013. Video: <https://youtu.be/bjj6rFybMIo>

¹³⁴ Levy, N.: *La sabiduría de las emociones*, Plaza y Janes, España, 2001.

Como se ha podido escuchar en la Conferencia sobre Evaluación de Miguel Ángel Santos Guerra en UNCuyo:

“eso que le ponemos la etiqueta: tú no vales, acaba no valiendo... el maestro no puede hacer profecías de autocumplimiento, que después el alumno realice...”

V.7 Vínculo disfuncional entre docente de instrumento y alumno

Un vínculo educativo es disfuncional cuando el docente, en su rol de autoridad, no promueve el clima apropiado para el aprendizaje y crecimiento del alumno.

En este tipo de vínculo “en lugar de ejercerse la autoridad, se ejerce el poder, esto es, aquella fuerza educativa que humilla, reprocha, castiga y oprime”. El docente tiene el poder de evaluar y de poner reglas. “Donde hay poder hay riesgo de abuso del mismo”, aún sin mala intención por parte de quien lo ostenta¹³⁵.

- *“Hay otro tipo de situación donde el docente no maltrata verbalmente. Pero sí maltrata en la evaluación. Cuando llega la evaluación cuatrimestral, tiene treinta y aprueban solamente diez. De esos diez al segundo cuatrimestre quedan seis, que son habilitados para dar examen final, porque este espacio es con examen final obligatorio. De esos seis, solo aprueba uno. Y hay cinco que pululan, a ver cuándo se pueden presentar a dar ese final. Para esa situación se elevó una nota a la dirección, no se sabe qué va a pasar. Ese docente está hace 20 años haciendo eso mismo... Es un ejercicio del poder.”¹³⁶*

Un vínculo educativo, en el que se espera que haya aprendizaje, necesita un entorno afectivo apropiado, un clima de confianza y seguridad. Cuando se oprime al alumno, se está ejerciendo violencia sobre el más débil, es decir, sobre quien no ostenta el poder¹³⁷.

Otra característica de la disfuncionalidad es la estigmatización que tiene lugar a través de la adjetivación del estudiante por parte del docente. Este otorgamiento de rótulos suele derivar, la mayoría de las veces, en profecías autocumplidas por los alumnos estigmatizados.

¹³⁵ Santos Guerra, M. A.: Conferencia UNCuyo, 2013. Video: <https://youtu.be/bjj6rFybMlo>

¹³⁶ Entrevistas realizadas a profesionales intérpretes/docentes. <https://youtu.be/2mj2WpvmvWM>, Transcripta en Tercera Parte. En este caso corresponde a Flautista. Intérprete. Nivel de Estudios: Universitario. Docente. La transcripción corresponde a un ejemplo real, aún sin resolver, dada en el conservatorio donde ejerce como docente.

¹³⁷ Levy, N.: El camino de la autoasistencia psicológica, Editorial Planeta, Buenos Aires, 1992.

- Conti, G.: Afinando las Emociones, 4ª ed., Editorial Dunker, Buenos Aires, 2016.

- *“Veces que me salía algo tranquilamente, y decirme: “porque a vos de casualidad te sale eso”... son como pequeños maltratos, todas las clases,... miles de veces me he ido de la clase con bronca, y muchas veces con ganas de llorar, o a veces con ganas de no volver más”.*¹³⁸

Así, un vínculo disfuncional no ayuda al crecimiento del alumno ni en lo cognitivo ni en lo personal. En estos casos, el docente apelará a estrategias de amedrentamiento, uso de la valoración personal como moneda de trueque ante los logros, comparaciones descarnadas entre los alumnos, exacerbación de modalidades competitivas, etc., para promover el rendimiento de los alumnos “elegidos”, dejando de lado a aquellos que no presentan una estructura de carácter que les permita avanzar aún con este tipo de estrategias.

La manera en que nos vinculamos es rectora de la calidad de nuestro presente. Del mismo modo, la manera en que se vincula un gran grupo de personas pertenecientes a una institución o comunidad da como resultado el nivel de tensión de esa red vincular y genera a sus individuos presión o contención.

Entendemos que nuestra comunidad puede y debe optimizarse mediante la mejora en los vínculos no sólo entre pares, colegas, sino también entre aquellos que llevan una vinculación asimétrica como lo es entre un maestro y un discípulo o alumno.

También debemos contemplar el modo en que nos vinculamos en el plano intrapersonal, ya que en la mayoría de las situaciones tendemos a reproducir ese modo, esa calidad de vínculo luego en el plano interpersonal al elegir quedarnos con un maestro.

Dada la implicancia en la vinculación con el docente explicaremos continuación muy brevemente el plano intrapersonal de vinculación, que ya se encuentra descrito en *Afinando las emociones*, trabajo editado por primera vez en 2004.¹³⁹

En este trabajo, se explica la forma de vinculación antagónica intrapersonal en el músico, que ocasiona el malestar escénico, debido a la fricción en su funcionamiento constituido por una autocrítica lesionante de la presencia escénica. En términos generales, si nos referimos al músico que somos, podremos encontrar un aspecto que realiza la acción de tocar, al cual llamaremos Intérprete o Ejecutante dada su función. También podremos fácilmente localizar un aspecto interno que tiene la función de evaluar la acción de ese músico con el fin de conducirlo hacia las Metas u Objetivos. A este aspecto lo llamaremos Evaluador, Guía, o bien Crítico, dependiendo de cómo esté desempeñándose en su función. Podremos detectarlo, por ejemplo, cuando en el momento de un error, escuchamos la voz crítica dentro de nuestra cabeza reprochar por algo que en el estudio salía bien y luego frente a otras personas ya no sale, o cuando se avecina un fragmento complicado, escuchamos en ocasiones esa voz interna que nos advierte que allí podríamos equivocarnos.

Cuando estos dos aspectos se encuentran en un rol asimétrico y opresivo, es decir, que el evaluador ostenta un poder Crítico, enjuiciador y se manifiesta con desprecio respecto de los

¹³⁸ Entrevistas realizadas a profesionales intérpretes/docentes. En este caso corresponde a Pianista/Cantante. Intérprete profesional. Nivel de Estudios: Conservatorio Superior. <https://youtu.be/KaTXKN95AyQ> Transcripta completa en Tercera Parte.

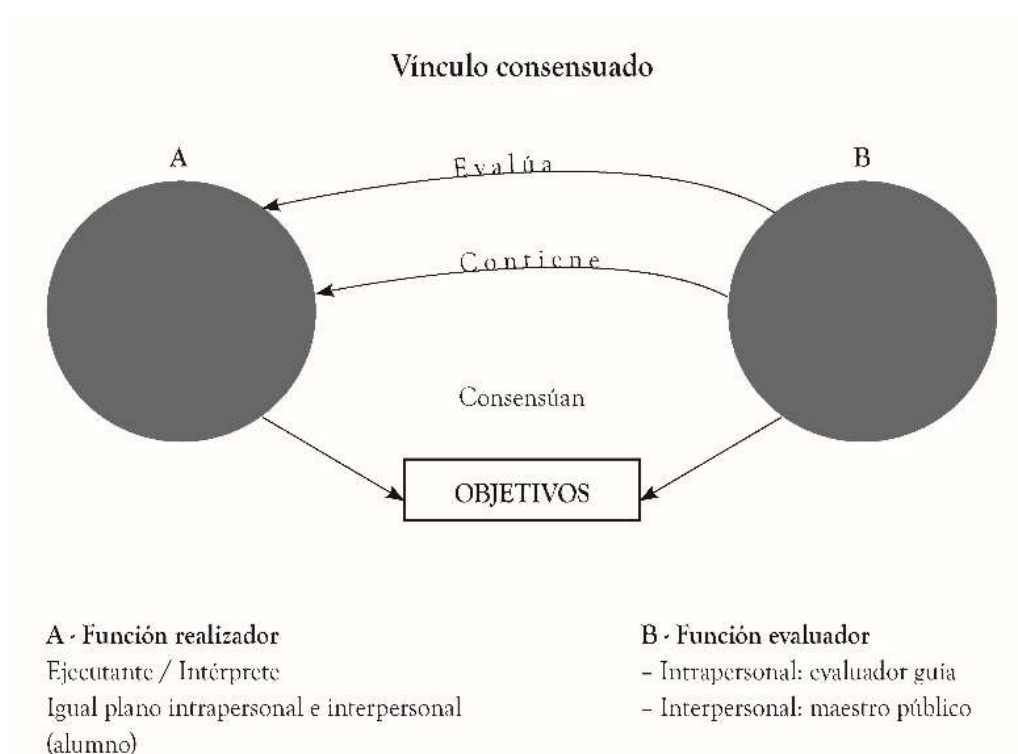
¹³⁹ Conti, G.: *Afinando las Emociones*, 4ª ed., Editorial Dunken, Buenos Aires, 2016.

logros o simplemente no los suma a la evaluación cotidiana, entonces, podemos decir que comienza a haber costos emocionales y dificultades o incomodidades para desempeñarse musicalmente.

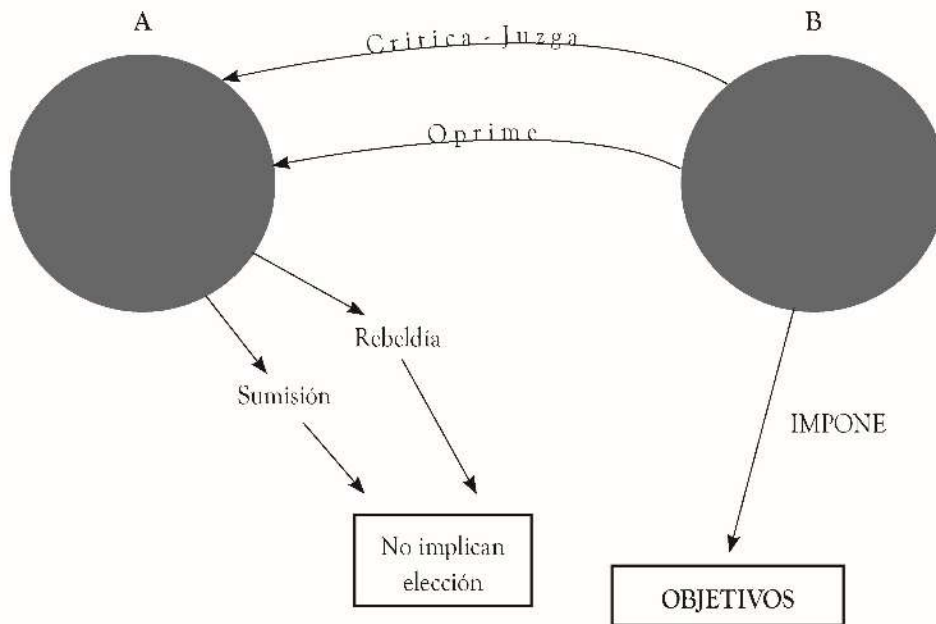
En esta situación, el Ejecutante para poder arribar a las metas no se encuentra en posibilidades de elegir sobre necesidades de reposo, prioridades, criterios interpretativos, etc. puesto que no hay consenso, lo que frecuentemente surgen son decisiones impuestas, sumamente exigentes por parte del aspecto Evaluador, que pueden tener un franco tono de enojo, o presentarse como compasivas o también irónicas.

En todos los casos lo que se plantea es un vínculo de poder que oprime a quien debe realizar la acción y oprime con la crítica, la descalificación y, en ocasiones, poniendo en juego su dignidad. Para sobrellevar esto el Ejecutante, que no se encuentra en relación de paridad con su Evaluador, puede tener dos reacciones según su estructura, la rebeldía o la sumisión.

En apariencia la capacidad de rebeldía es mejor, solemos pensar que un sujeto rebelde es más fuerte, pero en realidad no es así. Ambas reacciones implican no poder elegir, sólo el consenso reinante en el vínculo es capaz de mover el timón de un vínculo hacia la equidad, saneando las situaciones de ostentación de poder y opresión.



Vínculo sin consenso



Se produce el efecto "orquesta con dos directores". En estas condiciones, arribar a objetivos es parcial, lento y agotador.

Retomando el tema del vínculo con el maestro, podemos inferir que un alumno que tiene en su mundo intrapersonal este tipo de vinculación tiende a permanecer estudiando con maestros con los que se reproduce este modelo vincular en el mundo interpersonal. De este modo, esto mismo se repite en la calidad vincular interpersonal entre Maestro y Discípulo. Resulta frecuente ver que quien que tiene un vínculo sumamente crítico y exigente busque un maestro de las mismas características, por la creencia de que con un trato afable no llegará a ningún lugar. Esto va a tener como resultado un Ejecutante con el Crítico multiplicado, contará con el crítico intrapersonal (él mismo) y con el crítico interpersonal (maestro), lo que lo llevará a numerosos cuadros de agotamiento, falta de deseos en el estudio cotidiano, temor de presentar su trabajo en público, etc.

El elemento importante que nos falta describir es la calidad de la evaluación. Cuando la evaluación no es pertinente, comienza la fricción ocasionada por la crítica. Tanto la evaluación y las devoluciones que emite el docente en el aula o tras un concierto o examen, como la autoevaluación, deben construirse sobre un marco de respeto por el trabajo realizado y tienen las mismas reglas básicas.

Por último, es necesario cambiar la autocrítica por la autoevaluación; modificar el vínculo intrapersonal por uno que admita el consenso y, de esa manera, evitar los vínculos opresores y críticos; y apreciar la función de aquellos maestros que evalúan en forma neutral sin criticar

ni sobreproteger. Así, lograremos reducir el costo del aprendizaje y el desempeño musical, pudiendo dar un gran paso hacia el bienestar.

En el gráfico a continuación podremos ver dos ejemplos sumamente comunes en las aulas de cualquier institución y también en el ámbito privado de la docencia. Estos ejemplos se aplican también a la crítica intrapersonal. Tanto en la evaluación como en la autoevaluación se aplican las mismas pautas (Gráfico 8).

Gráfico 8
Evaluación vs. Crítica

EVALUACIÓN	CRÍTICA
“En líneas generales, está muy bien este fragmento, inclusive ha mejorado desde la última vez que lo presentaste. Restaría por corregir en el compás octavo, el salto de 5ª que está algo bajo. Posiblemente, se trate de falta de tonicidad en el diafragma. Te propongo que lo estudies por separado, revisando los ejercicios de apoyo. Si no da resultado, buscaremos otra estrategia”.	“¡Sos desafinado!”. “Tenés un problema de afinación”.
- Reconoce lo que está bien.	- No reconoce lo que está bien.
- Reconoce el proceso y la mejoría.	- No reconoce el proceso.
- Se refiere al producto musical.	- Se refiere a la persona del alumno.
- Individualiza y circunscribe el lugar del error (dónde y cuándo).	- No es preciso, es generalizante, masivo, no focaliza ni distingue.
- Explica en qué consiste el error (cómo).	- No da precisión.
- Especifica las causas técnicamente.	- Deja la causa librada a la falta de habilidad o a la aptitud de la persona.
- Plantea una estrategia de solución.	- No da soluciones.
- Deja las puertas abiertas a la necesidad del alumno.	- No da opción a futuro.

Entendemos entonces que la fricción que inicia la posición antagónica en una dupla de aprendizaje, como lo es el vínculo entre alumno-maestro, corresponde a la incapacidad por parte del maestro (posición superior en el vínculo asimétrico) de emitir una evaluación pertinente, por lo que en cambio emite una crítica, que deja en situación de intemperie al alumno (posición inferior en el vínculo asimétrico).

Esta brecha entre la evaluación y la crítica, que vemos expresada en el Gráfico 8, no es otra cosa que lo que Levy llama rechazo lesionante – rechazo constructivo (Cap. III). Podemos señalar que la crítica constituye una manera inapropiada de rechazar aquello que el alumno debe cambiar, modificar o mejorar. Con ello no estamos proponiendo actitud de una aceptación y falta de corrección por parte del maestro, sino la pertinencia de su evaluación, que haga que el alumno sepa qué parte y de qué modo debe mejorar, y también que se le brinde una estrategia de implementación para realizarlo, los posibles motivos del fallo y por último que se siembre un vínculo de confianza que deje las puertas abiertas a futuras consultas. En ello residiría la actitud funcional que de cobijo a quien se encuentra transitando su etapa de aprendizaje y sirve como modelo a repetir luego en el estudio cotidiano, y también como herramienta para desarrollar el propio criterio autoevaluativo y la independencia a nivel performance.

V.8 Ejecución instrumental. Compromiso directo e indirecto con la música

Hemos observado en clases de instrumento musical dos tipos de situaciones respecto de la ejecución instrumental. La primera, y más deseable, es la de aquel alumno que toca aquello que ha estudiado, aún con errores, pero sin parar a dialogar con el profesor. Tocando el fragmento que trae, de punta a punta.

Existe también un segundo caso, es el de aquellos alumnos que no pueden evitar interrumpir la ejecución del fragmento estudiado para explicarle verbalmente al profesor dónde y por qué se han equivocado. Estos alumnos ponen en juego intermitentemente su función ejecutante y su función evaluadora o crítica.

Del mismo modo, encontramos profesores de instrumento que interrumpen intermitentemente a sus alumnos en busca de cierto nivel de perfeccionismo y otros que por el contrario prefieren que sus alumnos interpreten el fragmento completo y luego efectuar la evaluación.

En virtud de estas dos maneras visibles de vincularse con la música necesitamos preguntarnos si tal vez es alguna de ellas crea el terreno donde luego la APM se hace presente.

Según Leman, la relación que se establece entre una persona y la música puede darse en términos de compromiso directo o indirecto¹⁴⁰.

El compromiso directo es un tipo de relación que permite una experiencia de resonancia conductual con la energía física.

¹⁴⁰ Leman, M.: *Embodied Music Cognition and Mediated Technology*, The MIT Press Cambridge, Massachusetts, London, England, 2008.

“Es una actividad puramente subjetiva basada en las opiniones y los sentimientos personales y en actividades musicales sociales tales como ser parte de una audiencia que escucha música en una sala de concierto o ser miembro de un conjunto que toca música”.

El compromiso indirecto tiene lugar a través de un mediador, como es el caso de una descripción lingüística de la música, una partitura o un reproductor de audio.

En la experiencia del intérprete de un instrumento musical, ya sea como estudiante o como instrumentista profesional, suelen estar presentes ambos modos de involucramiento. Cabría aquí preguntarse cuál es el lugar que se le da a cada uno de ellos en las clases de instrumento.

Según nuestras observaciones en las clases de instrumento, lamentablemente se dedica atención prácticamente de manera exclusiva a la creación de un mapa cognitivo motor de la música que nos muestra la partitura, en otras palabras, a tocar alturas y ritmos de manera impecable y mecánica. Además, para una correcta interpretación es indispensable una profunda comprensión de la estructura de la obra, ello queda relegado a un segundo plano en el contexto de las clases de instrumento musical. En los planes de estudio, generalmente, está asignado este ítem de estudio a otra asignatura, quedando en manos del alumno el ser capaz de vincular ambos saberes. El estudio de los aspectos sensoriales, gestuales y energéticos, implícito en la naturaleza somática de la experiencia musical, normalmente no es tenido en cuenta ni aplicado en las clases de instrumento musical, de hecho no se encuentra contemplado en el programa de estudios de las clases de instrumento musical.

Durante las clases de instrumento se ejercita casi únicamente la modalidad de vinculación indirecta del estudiante con la música. De esta forma, al estudiar individualmente, al ensayar o tocar en público, el alumno tiende a reproducir lo que le enseñaron, ya que está poco familiarizado con la vinculación directa con la música.

En su adiestramiento para actores/músicos, Barba recomienda tres momentos diferentes de entrenamiento-estudio¹⁴¹.

La instancia de estudio solitario implica la apropiación de la obra tanto técnicamente como en los aspectos corporales, los movimientos apropiados, la gestualidad y las sensaciones correspondientes a cada momento de la misma.

La instancia de estudio-ensayo con los otros intérpretes implica la aplicación de pautas mentales y técnicas, pero también se produce la vinculación energética y subjetiva con los otros performers. Y, por último, la instancia de la puesta en escena, en la que pasan a segundo plano los aspectos técnicos de los que ya se ha apropiado el performer y se producen en primer plano los aspectos energéticos y la creatividad.

Barba se refiere al estudio solitario y al ensayo como los momentos de “domar al león” y a la puesta frente al público como “el momento en el cual aquel león que ha sido domado debe recuperar su fiereza, sin perder lo aprendido”.

Por un lado, la interpretación musical implica un nivel de participación directa en la experiencia musical que permite experimentar la resonancia en el comportamiento con la energía sonora, *“alcanzando un sentimiento particular de unificación con la realidad”*¹⁴².

¹⁴¹ Barba, E.: Más allá de las islas flotantes, Grupo Editorial Gaceta, México, 1986.

¹⁴² Leman, M.: Embodied Music Cognition and Mediated Technology, The MIT Press Cambridge, Massachusetts, London, England, 2008.

Como consecuencia, el intérprete tiene el efecto de bienestar durante la realización de la actividad musical misma y también posteriormente en la vida cotidiana¹⁴³.

Tocar el instrumento constituye una actividad de inmersión corpórea en un tipo de energía sana. Se trata de un modo directo de vivir la experiencia musical, absolutamente subjetivo¹⁴⁴.

Por otro lado, la reflexión cognoscitiva, el análisis, la autoevaluación, o cualquier otra actividad descriptiva, requieren en cambio la participación de un mediador y puede considerarse como un modo indirecto de vinculación. Así, por ejemplo, una descripción lingüística de la música puede considerarse un mediador simbólico que facilita el acceso a la música como representación mental pero no como energía sana.

Estos dos tipos de relación, la directa representada por la actividad de inmersión corpórea en energía sana, y la indirecta, asociada a las descripciones en términos lingüísticos, no resultan excluyentes. No obstante, consideramos que el modo en que estos tipos de involucramiento se interrelacionan en el ámbito de la clase de instrumento musical constituye un punto a ser considerado en relación al problema de la APM.

En el caso de la interpretación instrumental, la vinculación indirecta implica una dispersión del foco de la ejecución musical y del estado de fluencia, perturbando así la sensación de relación directa, al promover un desvío de la atención hacia actividades de razonamiento, analíticas y/o autoevaluativas, interfiriendo con la sensación de bienestar e integración que genera la inmersión en la energía sana.

La descripción verbal de la música es una forma de vinculación social, habitual y provechosa entre las personas. La palabra es el instrumento que utilizamos para comunicar y describir nuestras experiencias musicales. Teniendo en cuenta la naturalidad con que sucede este tipo de comunicación, en ocasiones resulta complejo despegarla del momento de la interpretación musical. Sin embargo, observando el rendimiento de nuestros alumnos, sería conveniente recurrir a ella, sólo para evaluar la acción ya realizada y provocar cambios o mejorías en sucesivas interpretaciones.

En las clases de instrumento es común observar que el docente interrumpe al alumno repetidas veces para corregir aquello que está tocando. Este modelo de ejecución instrumental + actividad evaluativa, es posteriormente trasladado por el alumno a su estudio cotidiano y a sus interpretaciones en público.

La descripción lingüística implica una serie de operaciones mentales que ponen en segundo plano la acción musical en sí misma, el estado de fluencia o “la acción musical en presente continuo”¹⁴⁵.

En otras palabras, cuando la vinculación directa con la vivencia musical en el momento de la ejecución pasa a segundo plano, tomando un nivel preponderante la acción descriptiva o autoevaluativa, se genera el espacio para la aparición de la APM.

¹⁴³ Csikszentmihalyi, M.: *Flow, The Psychology of Optimal Experience*, 8ª ed., Barcelona, Editorial Kairós, 1990; traducción: Nuria López.

¹⁴⁴ Leman, M.: *Embodied Music Cognition and Mediated Technology*, The MIT Press Cambridge, Massachusetts, London, England, 2008.

¹⁴⁵ Jordi Mora, entrevista publicada en el capítulo 8 de Conti, G.: *Afinando las Emociones*, 2ª ed., Editorial Dunken, Buenos Aires, 2007.

El profesor de instrumento musical tiene a su cargo enseñar al alumno, mediante sus intervenciones en clase, las distintas maneras adecuadas para vincularse con la experiencia musical y así prevenir la APM. Una de ellas, de gran importancia, es la vinculación directa, sin mediadores lingüísticos, para el momento puntual de tocar, postergando la modalidad indirecta para el momento posterior a la práctica instrumental, con el fin de generar procesos autoevaluativos y las correcciones que resulten necesarias¹⁴⁶.

No se trata entonces de suprimir la vinculación indirecta sino de lograr un adecuado equilibrio entre los momentos oportunos en que hacen aparición ambas modalidades de vinculación, comprendiendo que cada instante de la práctica instrumental requiere de distinto balance entre ambas vinculaciones.

Por ejemplo, en la clase habrá un momento para la vinculación directa y otro para la vinculación indirecta. Sin embargo, durante un concierto será deseable que la vinculación sea directa durante toda la performance, pudiendo tener actividad autoevaluativa cuando la misma haya finalizado.

A continuación en el Gráfico 9 hemos realizado una grilla de los momentos de la práctica musical y de cómo entendemos que es necesario vincularse con la acción musical en cada uno de ellos.

Para el momento de estudio cotidiano, entendemos que habrá una instancia de vinculación indirecta que sucede durante la apropiación de la obra o estudios, necesario para comprender estructuras, proponerse estrategias de aprendizaje etc. y luego será necesaria una instancia de vinculación directa, para poder poner en práctica y ejercicio lo aprendido. De este modo durante el estudio cotidiano se está ejercitando también el pasaje de un tipo de vinculación a otro.

En la instancia de la clase de instrumento podemos distinguir tres momentos necesarios, el primero de vinculación indirecta, donde hay estudio pautado, más indicaciones del docente. El segundo de vinculación directa, donde se interpreta aquello que se ha estudiado, y un último momento de vinculación indirecta, donde se recibe la evaluación del maestro y también se efectúan algunas correcciones. No importando en qué orden se den estos tres momentos, es deseable que siempre estén en clase ambos tipos de vinculación. Cuando esto no sucede, el alumno tiene dificultades para realizarlo luego en el estudio cotidiano y más adelante en el concierto, donde se verá vinculado con la música en un modo indirecto, con intervención del mediador lingüístico por medio de críticas o frases preventivas, y entrará en la pelea por acallar esas operaciones verbales ocasionando fallos en la performance y frustración.

En el momento del concierto, el único tipo de vinculación debe ser el directo, cuya percepción de la realidad se ve modificada por la inmersión en energía sana y sensación de placer.

El momento posterior al concierto, es sin dudas el de realizar la autoevaluación de lo sucedido y en ese caso la vinculación debe ser indirecta y de carácter evaluativo.

En la situación de examen se ingresa con una vinculación directa que solventa una interpretación sólida, luego viene la vinculación indirecta en el momento de la evaluación y devolución de la mesa examinadora.

¹⁴⁶ Barba, E.: Más allá de las islas flotantes, Grupo Editorial Gaceta, México, 1986.

Finalmente la situación de ensayo, nos propone en primer término una vinculación indirecta que permita trabajar la obra con los otros músicos y generar acuerdos interpretativos, finalmente de vinculación directa para maquetar la interpretación deseada que luego se llevará a concierto.

Gráfico 9
Vinculación según el momento de la práctica musical

MOMENTO	TIPOS DE VINCULACIÓN
Estudio cotidiano	Indirecta (apropiación) Directa (ejecución)
Clase	Indirecta (estudio pautado + indicaciones) Directa (ejecución - interpretación) Indirecta (instancia autoevaluativa)
Concierto	Directa (ejecución - interpretación)
Post-concierto	Indirecta (evaluativa)
Examen	Directa (interpretación) Indirecta (devolución - evaluación)
Ensayo	Indirecta (trabajo sobre la obra) Directa (interpretativa)

V.9 El fluir durante la interpretación musical

Intentaremos en este punto describir el funcionamiento óptimo de la conciencia en el momento de la interpretación musical. Cuando decimos estado óptimo nos referimos a aquel que por natural y vívido no resulta terreno propicio para la aparición de APM. El tema de la fluencia durante la interpretación musical cobra importancia al observar gran cantidad de músicos profesionales y estudiantes de distintos niveles que padecen problemas que pueden enmarcarse dentro de la afección conocida como APM. Podemos enumerar, por ejemplo, el displacer escénico (miedo, vergüenza, incomodidad física, ansiedad), las lesiones físicas, la falta de rendimiento técnico, problemas en la interpretación de la obra musical, problemas de afinación, problemas de concentración, aparición de discurso autorreferido durante la

ejecución musical, etc., todos relacionados con la falta o la intermitencia del estado de fluencia.

Se llama estado de fluencia al estado óptimo para la interpretación musical, lo que posibilita poner en juego al máximo las competencias en la tarea musical y el placer en la realización de la misma.

Tanto el músico profesional como el estudiante avanzado pasan muchas horas diarias estudiando su instrumento, lo mismo ocurre en el caso del canto, con la finalidad de adquirir las herramientas técnicas e interpretativas que le permitan abordar las diferentes obras musicales.

Cuando hablamos de herramientas para la interpretación musical, normalmente nos referimos a destrezas motoras, a habilidades auditivas o sonoras, a lectura musical, al análisis de la obra a interpretar, etc.

Frecuentemente, quienes están en una primera etapa de estudios o quienes no son músicos tienden a pensar que interpretar correctamente un fragmento musical requiere solamente de mucha habilidad motora, estudio y además mucha concentración.

Sin embargo, tanto para la acción musical como para establecer una comunicación con el oyente, es necesaria la comprensión de la música en relación a las frases y al funcionamiento de la conciencia. J. Mora lo llama “la búsqueda de la gran frase”, es decir, tratar de que esta gran multiplicidad de elementos/fenómenos que son armonía, melodía, contrapunto, instrumentación, aspectos tímbricos, acústicos, etc., se reúnan en una sola frase, que pueda escucharse como una unidad. Esta gran frase está compuesta de otras más pequeñas, cada una nace de otra anterior y lleva a la siguiente; cada una de ellas tiene un nacimiento, un punto culminante y un final, que es la manera en que las mentes del intérprete y del oyente funcionan. Dicho esto, vemos que no se trata simplemente de un acto forzado de concentración, sino que disponemos de la atención, la voluntad y la acción para crear las condiciones que permitan vivir ese estado durante la interpretación, donde la conciencia funciona en el aquí y ahora, en el devenir musical sin parar el presente continuo. En este “estar dentro de la música” se experimenta el estado de continuidad de la conciencia. La conciencia del intérprete debe ser continua y sin fragmentaciones para que exista una buena interpretación (comunicación genuina intérprete-oyente).

El psicólogo M. Csikszentmihalyi se refiere al *fluir*, de manera no específica para el intérprete musical, coincidiendo con la descripción que hace J. Mora sobre el uso de la conciencia. Describe el estado de “fluencia” como la capacidad de concentrar la energía psíquica y la atención en objetivos de nuestra elección. En la fluencia las habilidades o destrezas están en equilibrio con la meta a realizar. Quien fluye se encuentra absorto en la actividad, las acciones se suceden unas tras otras pudiendo llevar sus destrezas al máximo rendimiento, ello sucede sin sensación del paso del tiempo. Este estado de fluencia o de presente continuo, resulta ser el equivalente a lo que Leman llama vinculación directa con la música, o inmersión en energía sana, tal como hemos visto en el punto anterior.

Posteriormente, el intérprete experimenta una enorme satisfacción o placer por lo realizado, es decir, placer retrospectivo que sobreviene cuando tenemos orden y control sobre los contenidos de nuestra conciencia. Csikszentmihalyi denomina “experiencia óptima” a aquella que hacemos que suceda. Al accionar nosotros mismos sobre los contenidos, producimos estas

experiencias óptimas por el deseo hacerlas (motivación intrínseca). Los objetivos traen orden a la conciencia, ya que la persona debe focalizar su atención en la tarea y momentáneamente olvidarse del resto. La experiencia de flujo modifica la tarea que se realiza, permitiendo, mediante el compromiso con la misma y la focalización del objetivo concreto, el óptimo desarrollo de las habilidades del sujeto. Así, modifica al sujeto quien, al haber podido controlar su energía psíquica para obtener una meta, ha podido desarrollarse y convertirse en un ser más complejo y, a medida que genera esta suerte de “memoria de bienestar”, acumula experiencias de fluencia que refuerzan la calidad de su estado cotidiano respecto de dicha actividad.

El problema sucede cuando las personas dejan de experimentar placer en el presente por la desmesura de los logros a conseguir; pierden la oportunidad de lograr el estado de fluencia, se desordenan las prioridades, se presta atención a otros focos y se baja la calidad de la destreza y también la capacidad de disfrutar la acción.

Tomando este tipo de funcionamiento de la conciencia como el estado óptimo para el quehacer musical, deberíamos considerar qué cosas suceden cuando por diversos motivos no se emprende la tarea musical en este estado de conciencia, o existen intermitencias en la misma.

Desde nuestra observación en alumnos músicos, podría decir que hay un gran número de músicos en etapa avanzada de estudios y también profesional que no abordan el momento de la interpretación musical desde este estado de conciencia. En muchos casos, el fluir es un estado al que no arriban y en otros es un estado intermitente, que se ve interceptado por momentos de displacer escénico y su consecuente desconexión del presente musical en el momento en que se lo realiza. Vale decir que presentan dificultad para estar dentro de la música en el momento de realizarla.

Por otra parte, resulta coincidente que el gran número de músicos lesionados que hemos tenido oportunidad de contactar gracias labor docente en instituciones, que presentan lesiones relativas a la tarea musical, tienen la dificultad de abordarla desde el presente continuo en la acción. Ya sea por no haber experimentado dicho estado de fluencia durante la tarea, ya sea que lo experimenten intermitentemente. Además, estos músicos exhiben sensaciones displacenteras muy intensas. Este excesivo costo emocional en la acción musical se manifiesta con dificultad para estudiar, ansiedad, miedo de tocar en público, miedo de equivocarse en público o de tener que parar de tocar, sensación de rigidez en la parte del cuerpo que más afecte a la ejecución del instrumento, falta de memoria repentina en el momento de tocar, errores técnicos en secciones de la música que se encontraban ya resueltos, etc.

La experticia en la interpretación musical no puede limitarse a la adquisición de pericia técnica o analítica sobre la obra. Resulta importante el modo en que somos capaces de ponerlas en juego en tiempo y forma. En el estado de “fluir” o “conciencia en presente continuo” las habilidades musicales alimentan y posibilitan el fluir y, a su vez, este estado de fluencia alimenta y modifica dichas habilidades musicales. Se establece un circular de mejora de las destrezas y enorme satisfacción. Para J. Mora, es hacer música con la “conciencia en presente continuo, en devenir”; para M. Csikszentmihalyi, es la “experiencia óptima”.

Ello nos lleva a pensar en la posibilidad de mejorar el rendimiento, prevenir la APM y la aparición de lesiones y recuperar lo placentero de la actividad musical, implementando una modalidad de enseñanza que incluya el ejercicio de entrada y permanencia en este estado de conciencia.

De este modo, algunas afecciones de nuestra profesión como la APM o las lesiones relativas a la tarea, podrían prevenirse o resolverse en una instancia pedagógica, con una enseñanza capaz de contemplar un fenómeno tan abstracto como el funcionamiento óptimo de la conciencia. Implementar metodologías que piensen en no interrumpir o restaurar el libre fluir de la conciencia en presente continuo durante la interpretación podría ser la clave de un trabajo de prevención de estas afecciones a la vez que de optimización de la calidad de interpretación.

V.10 Características a observar en las intervenciones durante una clase

A partir de lo expuesto precedentemente, podemos enumerar algunos aspectos que sería necesario considerar en una clase de instrumento musical para estimar la incidencia de las intervenciones docentes en la vulnerabilidad del alumno que, tal como se expuso en el Capítulo I, constituye un componente esencial en la aparición de la APM.

Entre estos aspectos, podemos mencionar:

- Si el desarrollo de la clase se ve o no afectado por proyecciones personales del docente (de aspectos negativos o de expectativas) o factores transferenciales¹⁴⁷ con el alumno.
- Si se evalúa el desempeño del estudiante realizando un juicio de valor sobre él o sobre el material de estudio dado, es decir: sobre la persona o sobre su hacer. (Crítica – Evaluación).
- Si se efectúa verbalmente un reconocimiento de los logros o los mismos se ven minimizados ante los errores. (Evaluación).
- Si se detecta y circunscribe el error a fin de organizar y enseñar mejores estrategias de adquisición, o bien se brinda una mirada generalizante. (Evaluación).
- Si se acostumbra a interrumpir intermitentemente para corregir cada error. De ser así, qué tipo de errores ameritan esta intervención. (Tipo de vinculación: directa/indirecta).
- Si se permite la interpretación completa del fragmento musical motivo de estudio y luego se hacen las correcciones puntuales que sean necesarias. (Tipo de vinculación: directa/indirecta).

¹⁴⁷ Transferencia: función psíquica por medio de la cual un sujeto transfiere (inconscientemente) sobre otro y revive en vínculos nuevos, antiguos sentimientos, expectativas, deseos, frustraciones, etc.

- Si se implementan ejercicios para resolver los fragmentos con error o dificultad mayor, o si se deja que el alumno continúe insistiendo con repeticiones en su estudio cotidiano. (Evaluación – Crítica).
- Si se implementan ejercicios en clase o se los recomienda para el estudio en su casa. (Implementación).
- Si se invita al alumno a crear ejercicios para resolver aquello que no está saliendo bien. (Construcción de criterio).
- Si se promueve el ejercicio de criterio individual y la autoevaluación, acorde al nivel en que se encuentra el alumno. (Construcción de criterio).
- Si se actúa como moderador de dicha autoevaluación. (Construcción de criterio).
- Si se invita al alumno a tocar de corrido sin excusarse o explicar sus errores (mediador verbal). (Tipo de vinculación: directa/indirecta).
- Si se enseña al alumno a tener distintos momentos de vinculación con la música. Directa, tocando sin interrupción y vinculándose con ella; e indirecta, para corregir aquello que resulte necesario. (Tipo de vinculación: directa/indirecta).

Aplicaremos luego estos criterios de observación a la sección empírica, tercera parte de este trabajo.

TERCERA PARTE EXPERIENCIA EMPÍRICA

CAPÍTULO VI ESTUDIOS REALIZADOS

VI.1 Introducción

Los conocimientos empíricos que buscamos generar en esta sección mediante los diferentes Estudios realizados, pretenden informarnos sobre la realidad existente en nuestro medio académico en relación a la APM, ello implica conocer cuánto y de qué modo incide en nuestra población. Además, es nuestra intención en esta sección por medio de las entrevistas abrir las puertas a que el alumno y el profesional hablen libremente a cerca de sus vivencias académicas. Para poder documentar la observación sobre Ansiedad por Performance Musical hemos seleccionado, al azar, a un grupo de ciento treinta y siete sujetos, compuesto por alumnos pertenecientes Ciclo Superior de la Escuela Municipal de Música Julián Aguirre de San Miguel y alumnos pertenecientes a la Universidad Nacional de San Juan, en todos los casos de las carreras de instrumento musical.

Hemos confeccionado una Encuesta para verificar la existencia de los síntomas de APM anteriormente mencionados en este trabajo y de este modo, poder seleccionar cuales indicadores de ansiedad presentes en nuestra comunidad educativa son los que deseamos medir posteriormente en nuestro diseño experimental.

A pesar de la existencia de test procedentes de medios académicos en otros países que miden la APM, hemos decidido diseñar un auto reporte específico para este estudio en nuestro idioma¹⁴⁸. El objetivo de este trabajo es focalizar nuestra atención en el vínculo docente-alumno y resulta importante realizarlo en los términos del lenguaje cotidiano para generar empatía, una comunicación fluida y precisión en el lenguaje para asegurar la validez de la interpretación del mismo.

Se ha tomado la Encuesta por escrito, de manera individual.

Como segundo estudio a los fines de complementar la observación se ha realizado una entrevista grabada a cada alumno con el objetivo de conocer en primera persona su descripción de las situaciones generadoras de ansiedad que pudieran surgir en el vínculo con el profesor de instrumento.

Por último se ha realizado un diseño experimental para medir los indicadores relevantes de APM, en el marco de la exposición durante una clase de instrumento.

¹⁴⁸ Para el diseño de la grilla de medición de “Ansiedad por Performance” se ha contado con el asesoramiento del Dr. Eduardo Scarlato, Jefe de Cátedra de Toxicología, Medicina, Perito, UBA.

Como ya hemos referido en este trabajo existen modos de vinculación entre el profesor y el alumno que pueden detonar problemas de ansiedad. Hemos seleccionado los indicadores a observar en este Estudio a partir de los resultados cuantitativos del Estudio 1, de la información brindada por los estudiantes en el Estudio 2, refuerza esta selección nuestra experiencia como músicos tanto en la performance como en el aula.

Finalmente y para completar la sección empírica hemos convocado a músicos profesionales de nivel internacional con formación académica de nivel superior, que ejercen o han ejercido como docentes de instrumento musical, les hemos tomado la misma Encuesta de auto reporte que a los alumnos y los hemos entrevistado, para poder contrastar resultados y experiencias, en la totalidad de la comunidad educativa.

VI.2 Estudio I - Encuesta.

Indicadores para la observación de existencia de síntomas de APM en nuestra comunidad educativa.

A partir de la necesidad de observar y documentar la existencia de indicadores de APM en nuestra comunidad educativa y de clasificarlos para realizar estudios posteriores, hemos diseñado la siguiente encuesta.

Estos indicadores, descriptos previamente en el Capítulo I, han sido observados ya en nuestros estudios anteriores en instituciones de enseñanza y se encuentran enumerados en la bibliografía seleccionada¹⁴⁹.

Metodología

- Se confeccionó una encuesta en forma de grilla.
- Las encuestas se tomaron individualmente, de manera anónima.
- Se numeraron las encuestas para compararlas con el audio de las entrevistas.
- Se dio la consigna de marcar con una X aquellas afirmaciones que se ajustaran de mayor manera a su experiencia personal.

Sujetos

- Participaron 137 sujetos.

¹⁴⁹ Kenny, D.: "Music Performance Anxiety: Origins, Phenomenology, Assessment and Treatment", context: Journal of Music Research, n° 31, 2006.

- Kenny, D.; Osborne, D.: Performance music anxiety. New insights from young musicians, Australian Centre for Applied Research in Music Performance, Conservatorium of Music, The University of Sydney, vol. 2, nos 2-3, 103-112, 2006.

- Wilson, G.; Roland D.: "Performance Anxiety", en Parncutt-MacPherson (ed.): The Science and Psychology of Music Performance: Creative strategies for Teaching and Learning, New York, Oxford University Press, 2002.

- Conti, G.: Afinando las Emociones, 2ª ed., Editorial Dunken, Buenos Aires, 2007.

Criterios de inclusión

- Seleccionados al azar.
- Presentación voluntaria a la convocatoria realizada.
- Al momento de tomarse la encuesta, los mismos eran alumnos del Ciclo Superior de La Escuela Municipal de Música “Julián Aguirre” y de la Universidad Nacional de San Juan, lo que aseguró cierta experiencia de presentarse en situaciones de exposición tales como conciertos, clases, exámenes o concursos.

Procedimiento

- La tarea consistió en entregar a cada alumno individualmente una grilla impresa para completar marcando con cruces según correspondiera a su experiencia personal de tocar el instrumento musical frente a otras personas.
- Cada afirmación presentaba la opción de consignar con qué frecuencia le sucede: nunca, rara vez, frecuentemente o casi siempre.

Resultados

- El criterio de puntuación es de un mínimo de cero y un máximo de tres puntos para cada afirmación respectivamente. Esta puntuación corresponde a aquellos indicadores que puedan no sucederle al alumno nunca, o bien pueda sucederle rara vez, frecuentemente o casi siempre y constituye un indicador de frecuencia de aparición de la ansiedad.
- Los síntomas enunciados en las afirmaciones pueden resultar de incidencia directa o indirecta sobre la ejecución musical.
- Hemos observado un nivel alto de intensidad en la ansiedad durante la exposición cuantos más síntomas de afectación directa sobre la acción musical presente (por ejemplo, pérdida de la memoria) en combinación con síntomas de afectación indirecta (por ejemplo, deseos de escapar de la situación de exposición en la que se encuentra).
- Con este criterio, hemos documentado y observado la existencia de APM, y el grado de obstaculización de la ejecución instrumental en los sujetos de la muestra.
- Uno de los objetivos de este cuestionario es clasificar y seleccionar los indicadores que presentan mayor emergencia en el contexto de la educación musical académica, para medirlos luego en el diseño experimental.
- Se realizaron mediciones de incidencia de indicadores de APM, que se expresan numéricamente en un apartado especial.

VI.3 Encuesta – Ejemplo.

Indicadores de APM en nuestro contexto académico

En la siguiente lista hay afirmaciones referentes a la situación de tocar frente a otras personas, en clase o concierto.

Por favor, responda a todas las afirmaciones haciendo una cruz en el casillero que más se ajuste a su experiencia personal.

Tenga en cuenta que esta encuesta es anónima y sus datos son confidenciales.

Los datos serán utilizados para profundizar el conocimiento acerca de los temas referentes a la interpretación musical frente a otras personas.

Encuesta

En la siguiente lista hay afirmaciones referidas a la situación de tocar frente a otras personas, en clase o en concierto.

Por favor, responda a todas las afirmaciones haciendo una cruz en el casillero que más se ajuste a su experiencia personal.

Tenga en cuenta que esta encuesta es anónima y sus datos son confidenciales. Los datos serán utilizados para profundizar el conocimiento acerca de los temas referidos a la interpretación musical frente a otras personas.

AFIRMACIONES	Nunca	Rara vez	Frecuente-mente	Casi siempre
1 Experimento palpitations, aumento de la frecuencia cardíaca o respiratoria.			x	
2 Siento la boca seca, transpiro o siento falta de aliento.	x			
3 Experimento temblores, entumecimiento u hormigueo en la parte del cuerpo que más afecta a la ejecución del instrumento.	x			
4 Tengo malestares digestivos.		x		
5 Tengo sensación de no ser yo quien está tocando.	x			
6 Tengo miedo a perder el control.			x	
7 Tengo escalofríos o sofocación.	x			
8 Me ruborizo.			x	
9 Tengo deseos o necesidad de escapar.		x		
10 Me levanté y me fui.	x			
11 Iba a tocar pero desistí justo unos pocos minutos antes.		x		
12 Cuando me proponen tocar, trato de excusarme para no tener que hacerlo.		x		
13 Antes de comenzar a tocar me excuso por lo que pudiera no salir bien.		x		

AFIRMACIONES		Nunca	Rara vez	Frecuentemente	Casi siempre
14	Tengo dificultad para tocar un estudio o un movimiento de corrido. Interrumpo mi ejecución para disculparme o explicar algo.	x			
15	Me incomoda la presencia de otros alumnos durante la clase de instrumento.	x			
16	Siento que tal vez tendría que dedicarme a otra cosa.	x			
17	No sé si sirvo para esto.	x			
18	Temo perder la memoria.				
19	Pierdo la memoria.		x		
20	Me siento torpe y rígido.				
21	Me preocupa lo que opinen de mí quienes me escuchan.				x
22	Busco la aprobación de la audiencia.		x		x
23	Tengo sensaciones de enojo, frustración o pena al terminar de tocar.				
24	Temo defraudar a alguien.			x	
25	Evito dar reseñas sobre las obras o sobre mi actividad musical cuando estoy frente al público.				x
26	Me avergüenza el aplauso final, trato de hacer ese momento lo más breve posible.				
27	Cuando me equivoco durante una ejecución, paro y vuelvo a comenzar.			x	
28	Cuando me equivoco durante una ejecución, continúo pero decae mi ánimo y mi sonido.	x			
29	Siento que nunca alcanza con todo lo que estudié.		x	x	
30	Me comparo con mis pares.			x	

VI.4 Aspectos cualitativos individuales a resaltar en el ejemplo transcrito

Las encuestas realizadas pueden recibir una lectura cualitativa individual que permita conocer los rasgos de vulnerabilidad que afectan a cada sujeto. Además, por la combinación de indicadores de afectación directa o indirecta, podemos tener una idea del grado en que se verá afectada la tarea de performer, que podrá variar desde un nivel de incomodidad, a APM media con fallos cognitivos, hasta APM alta con evitación de la performance, o con afrontación y estrés.

Para realizar esta lectura asignamos valores en unidades a las columnas que nos informan sobre la repetición de los indicadores.

La columna “nunca” tiene una puntuación de 0 puntos. La siguiente, “rara vez” tiene una puntuación de 1 punto, las dos últimas “frecuentemente” y “casi siempre” llevan 2 y 3 puntos respectivamente.

La mayor puntuación que puede obtener mediante esta encuesta es de 90 puntos. Dentro de estos parámetros, el puntaje que se obtenga dará una idea de si se trata de una APM incomodante, deteriorante de la performance, o virtualmente inhabilitante.

En el ejemplo transcripto se alcanza una puntuación 33/90, lo que significa que tiene un nivel medio de APM, que en las circunstancias más tensionantes tenderá a presentar desde incomodidad, hasta algunos fallos en la performance, pudiendo atravesar la situación de exposición de todos modos.

Los rasgos de vulnerabilidad que se presentan en este autorreporte del ejemplo, y que alcanzan mayor relieve son la preocupación por la opinión de la audiencia, incluso con temor a defraudar expectativas, que se desprenden de las respuestas 13, 21 y 22. Esta preocupación está acompañada por una excesiva exigencia y por una sensación de vergüenza, que se desprenden de las respuestas 6, 8, 9, 13, 25, 26, 29 y 30. Las más definitorias son la sensación de que no alcanza nunca con todo lo que haya estudiado, el evitar dar reseñas de las obras al público o el excusarse de antemano por aquello que pudiera no salir bien y la vergüenza ante el aplauso del público.

Observamos entonces en un primer plano un rasgo exigente con escasa moderación por que se vincula al perfeccionismo y al temor a defraudar expectativas.

Los rasgos que se presentan en un bajo relieve, pero que cuentan de manera importante en este sujeto son la tendencia a que su reacción sea de evitación de la performance, que puede verse en respuestas como las 9, 11 y 12.

Los fallos en la performance están vinculados en este ejemplo al estado de alerta excesivo, que se deja ver en el temor a perder el control, pérdida de memoria o temor a perderla, sensación de rigidez muscular y palpitaciones (como muestran las respuestas 1, 6, 18, 19 y 20). Debido a la desviación el foco de atención hacia una situación de defensa o huida, como hemos explicado en los primeros capítulos, este sujeto comienza a padecer rigidez muscular, falta de precisión motora y la preponderancia de una memoria no apta para actividades cognitivas, lo que ocasiona los fallos que él mismo teme y alimentan el circuito ansioso.

VI.5 Aspectos cuantitativos del Estudio I

Medición sobre un total de 137 sujetos encuestados, seleccionados al azar, alumnos del nivel superior de la carrera de Instrumento Musical de la Escuela Municipal de Música “Julián Aguirre” de San Miguel y de la Universidad Nacional de San Juan.

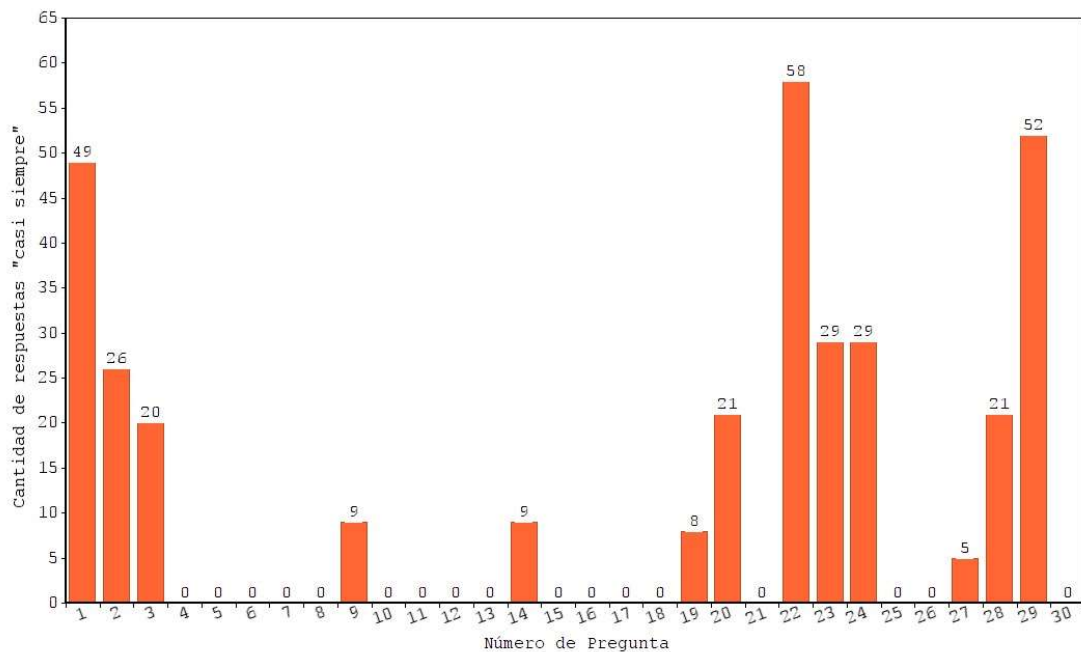
a) Síntomas de Afectación Directa

Frecuencia de aparición: “casi siempre”:

- Nos referiremos a los Síntomas de Afectación Directa sobre la ejecución instrumental, que han sido reportados con una frecuencia de aparición severa “casi permanente”.
- La mayor cantidad de respuestas la obtuvo la afirmación número 22, “busco la aprobación de la audiencia” con 58 respuestas positivas, sobre 137 encuestados.
- En segundo lugar de incidencia se registró la afirmación número 29, “siento que nunca alcanza con todo lo que estudié”, con 52 respuestas positivas.

- En tercer lugar de incidencia la afirmación número 1, “experimento palpitations, aumento de frecuencia cardíaca o respiratoria” respectivamente con 49 respuestas positivas sobre la misma cantidad de encuestados.
- El resto de las respuestas de Afectación directa y aparición severa “casi siempre” fueron reportadas en un rango por debajo de entre un %39 y un %27 de sujetos, como los son los números 23, 24, 2, 20, 28 y 3, mencionadas en orden decreciente. Las cuales indican presencia de enojo, frustración, temor a defraudar, baja en la calidad de la ejecución y síntomas biológicos (motores, respiratorios, etc.).
- Con la mínima cantidad de incidencia fueron reportadas las afirmaciones 9, 14, 19 y 27, mencionadas en orden decreciente, correspondiendo a un %12,33 de los encuestados, referentes a dificultad para tocar de corrido, conducta evitativa y problemas de memoria.

Afectación Directa

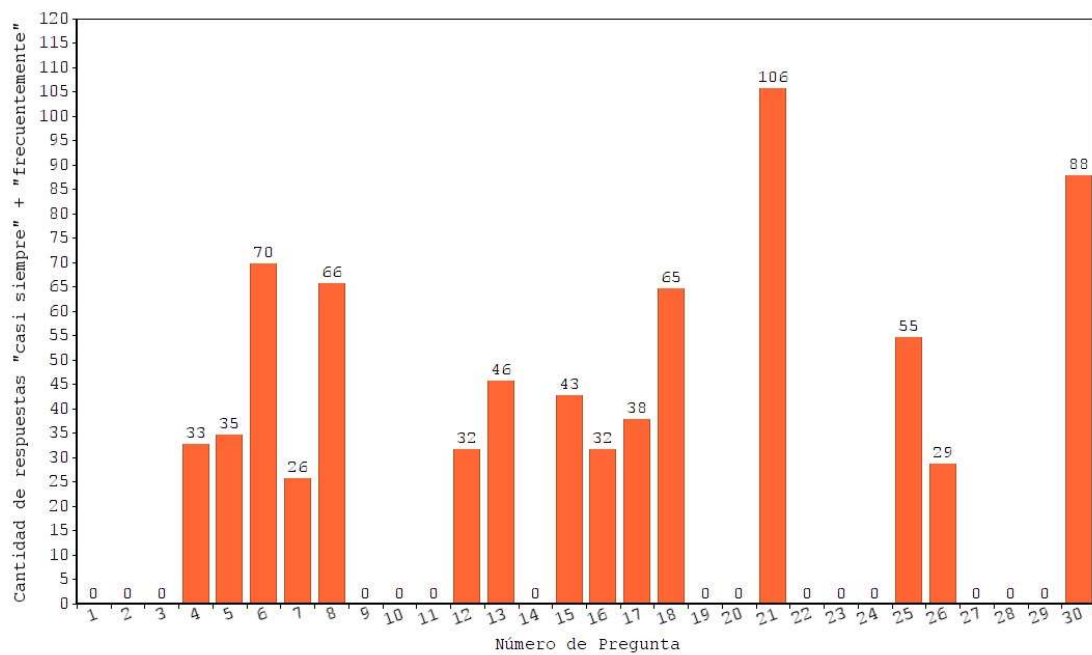


b) Síntomas de Afectación Indirecta
Frecuencia de aparición: “casi siempre”

- Nos referiremos a los Síntomas de Afectación Indirecta sobre la ejecución instrumental, que han sido reportados con una frecuencia de aparición severa “casi permanente”.

- La mayor cantidad de respuestas la obtuvo la afirmación número 21, “me preocupa lo que opinen de mi quienes escuchan” con 60 respuestas positivas, sobre 137 encuestados.
- En segundo lugar de incidencia se registraron las afirmaciones número 6 y número 30, “tengo miedo a perder el control” y “me comparo con mis pares” respectivamente con 35 respuestas positivas cada una de ellas, sobre la misma cantidad de encuestados.
- En tercer lugar encontramos una franja de incidencia media, entre el %35,64 y el %22, para las afirmaciones número: 25, 8, 18, 13, 15, 4 y 26 nombradas en orden decreciente de incidencia y que corresponden a indicadores de problemas vinculados a la vergüenza, o molestia por la presencia de otros y también temor a la pérdida de la memoria, e indicador somático (digestivo).
- Con la mínima cantidad de incidencia fueron reportadas las afirmaciones, 12, 5, 16, 7 y 17 mencionadas en orden decreciente, correspondiendo a valores de reporte no mayores al %13, 7 referentes a indicadores de evitación de la exposición y discurso catastrófico auto referido.

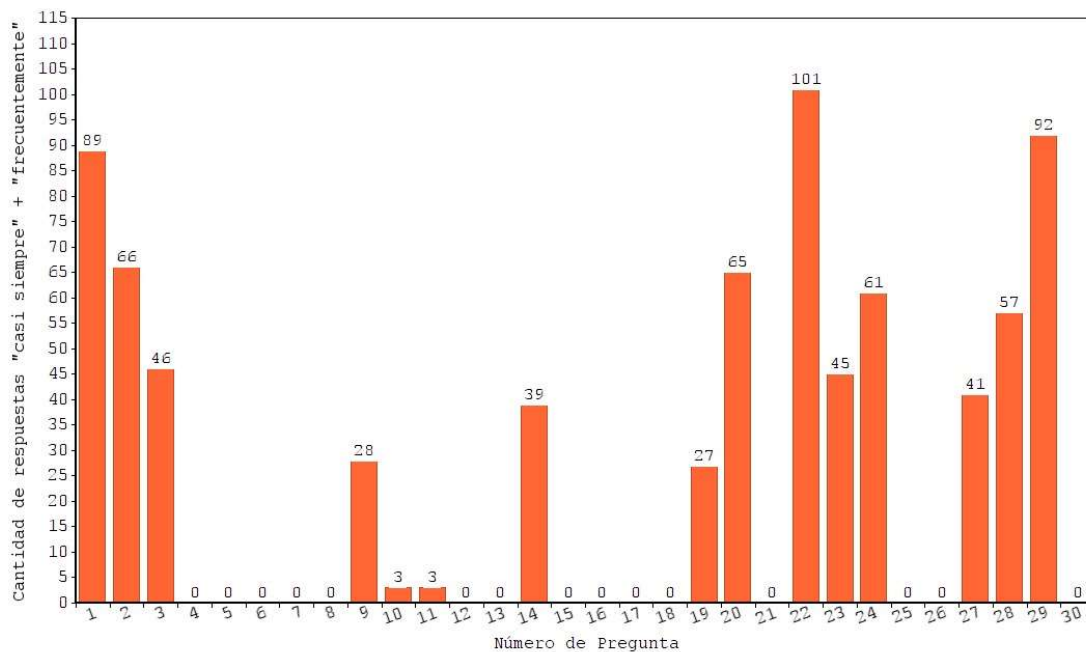
Afectación Indirecta



- c) Síntomas de Afectación Directa
 Frecuencia de aparición: “casi siempre + frecuentemente”

- Al sumar dos frecuencias de aparición “casi siempre” + “frecuentemente”, observamos en el gráfico de qué manera se amplía nuestro espectro de respuestas positivas con alto grado de incidencia.
- Resulta muy claro comprobar, sin embargo, que la afirmación número 22 de la grilla “busco la aprobación de la audiencia” continúa siendo la que a más cantidad de sujetos afecta, habiendo subido su número de respuestas positivas a 101, de 137 encuestados.
- En segundo lugar de incidencia, la afirmación número 29 “siento que nunca alcanza con todo lo que estudie” también encuentra ampliado su número de respuestas positivas, en este caso a 92. Resulta éste un indicador de extrema exigencia y perfeccionismo.
- En tercer lugar de incidencia, la afirmación número 1 “experimento palpitaciones, aumento de frecuencia cardíaca o respiratoria”, respectivamente, con 89 respuestas positivas sobre la misma cantidad de encuestados, constituye un indicador biológico.
- A partir de esta sumatoria, comprendemos que aquellas tres respuestas con mayor incidencia continúan siéndolo.
- En los tres casos, resultan ser las únicas respuestas que han sido reportadas por más del cincuenta por ciento de los sujetos ampliamente.

Afectación Directa



- A estas respuestas de alta incidencia se suman varias otras de alta incidencia. Estas son las números 2, 20 y 24, con entre el %91 y el %83,57 de respuestas afirmativas,

respectivamente. De ellas, la número 24 “temo defraudar a alguien” refuerza a la respuesta número 22 “busco la aprobación de la audiencia”, que es la de más alta incidencia.

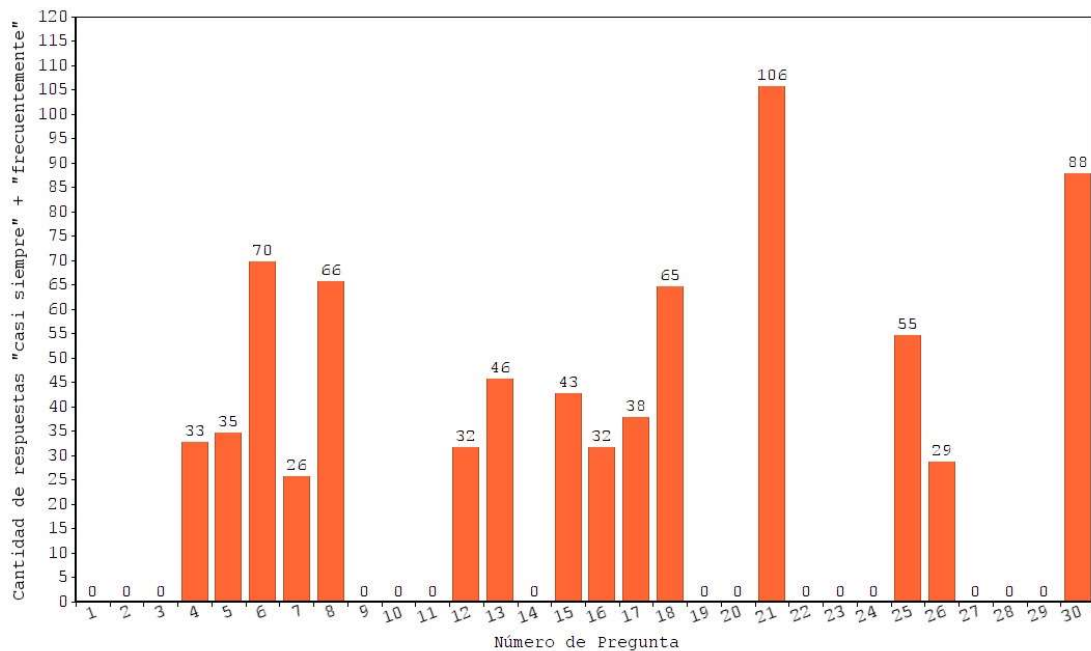
- A partir de esta medición, dentro de la gama de respuestas de Afectación Directa, queda claro que el indicador que mayormente se manifiesta es el de la evaluación de terceros por sobre el sujeto performer, manifiesto tanto en la búsqueda de aprobación, como en el temor a defraudar. Esto se ve en gran número de casos agravado por la sensación de no ser suficiente con todo lo que hayan estudiado.

d) Síntomas de Afectación Indirecta

Frecuencia de aparición: “casi siempre + frecuentemente”

- Nuevamente la suma de las frecuencias de incidencia de los síntomas pone en primer plano la afirmación número 21, “me preocupa lo que opinen de mi quienes escuchan” esta vez con 106 respuestas positivas, sobre 137 encuestados.
- En segundo lugar de incidencia se registraron las afirmaciones número 6 y número 30, “tengo miedo a perder el control” y “me comparo con mis pares” respectivamente, ahora con 80 y 70 respuestas positivas sobre la misma cantidad de encuestados.

Afectación Indirecta



- Con un alto valor de incidencia tenemos la número 8 “me ruborizo” que corresponde al indicador de sentir vergüenza ante la exposición. Claramente se trata de un indicador de Afectación Indirecta el que por sí solo no ocasionará problemas en la ejecución instrumental, sin embargo, constituye un indicador de segundo plano que sumado a la presencia de otros indicadores (por ejemplo una conducta de evitación, más un fallo cognitivo) aumentará la aparición de la afección.
- La afirmación número 18, “temo perder la memoria” síntoma cognitivo, vinculado al cambio de foco de la memoria por dado por una situación de alerta, donde prima la memoria procedimental

VI.6 Grilla de resultados generales e indicadores según su afectación

A partir de los resultados obtenidos en la medición de incidencia de indicadores de afectación directa e indirecta sobre la performance, hemos decidido confeccionar una grilla que nos permita agruparlos ya no por el tipo de afectación, sino, ahora por tipo de indicador. Esto nos permite observar con mayor claridad cuáles son los indicadores que más afectan a los músicos de nuestra población, según la Encuesta del Estudio I.

Hemos incluido en la grilla los siguientes ítems:

- Tipo de indicador
 - Psicológico (evitación)
 - Psicológico (discurso catastrófico auto referido)
 - Psicológico (exigencia)
 - Psicológico (evaluación)
 - Cognitivo (dificultades para tocar de corrido)
 - Biológico-Cognitivo (memoria)
 - Biológico-Somático (malestar)
 - Biológico-Motor (torpeza, rigidez)
- Manifestación
- Incidencia en la ejecución
- Características
- Porcentaje encontrado en el estudio

En esta primera sección de la grilla hemos agrupado el tipo de indicador Psicológico de conductas de evitación de la performance. El mismo se divide en tres expresiones, la primera corresponde al deseo o necesidad de escapar durante la performance, pero que no se llega a

concretar. La segunda corresponde a quien ha concretado la acción de retirarse mientras actuaba como performer, en este caso entendemos que el porcentaje registrado es muy bajo porque quien ha experimentado este tipo de situación muy pocas veces logra revertirla y volver a tocar frente al público, de modo que tienden a abandonar los estudios.

Grilla de resultados generales e indicadores según su afectación

Tipo de indicador	Manifestación	Incidencia en la ejecución	Características	% encontrado en estudio
Psicológico Evitación	Deseo o necesidad de escapar	Directa	Es bastante habitual. No se constituye como inhabilitante, sino en combinación con otros síntomas.	48,17
	<i>Me levanté y me fui mientras estaba tocando</i>	Directa	Sucede con poca frecuencia, pero suele ser traumático.	2,18
	Iba a tocar, pero desistí unos minutos antes	Directa	Evitativo.	2,18
Cognitivo	Dificultad para tocar un estudio o un movimiento de corrido. Interrumpo la ejecución para disculparme o explicar algo	Directa	Suele ser traumático e inhabilitante. Genera posteriormente una conducta de evitación a la situación de exposición.	28,46
	Cuando me equivoco durante una ejecución, paro y vuelvo a comenzar	Directa	Resulta traumático e inhabilitante. En general, está asociado a problemas de perfeccionismo.	29,92
	Continúo, pero afecta mi ánimo y mi sonido	Directa	No resulta tan dañino como los otros dos indicadores, pero es más frecuente y baja la calidad de la performance.	41,60
Biológico Cognitivo Memoria	Temo perder la memoria	Indirecta	Es bastante frecuente. Los estados de ansiedad o estrés afectan a quienes los padecen con pérdida de memoria o pérdida de la posibilidad de tener disponible aquello que se ha aprendido.	47,44
	Pierdo la memoria	Directa	Resulta traumático, sobre todo en aquellos instrumentos en que hay obligatoriedad de tocar de memoria para exámenes o conciertos. Lo ocasiona la ansiedad y el estrés.	19,70

Por último, la que corresponde a quien se retira o falta a la performance, sin haber iniciado la misma. Quienes se encuentran en esta situación, también tienden a abandonar los estudios, tanto para que no resulte evidente a docentes y pares, como por la frustración que resulta del no lograr revertir la conducta.

También podemos observar en esta sección de la grilla el indicador de tipo Cognitivo correspondiente a la dificultad para tocar de corrido una obra, o estudio. Este se divide en quienes interrumpen para disculparse o explicarse (mediador verbal) cuando se equivocan, y continúan tocando entre intermitencias, aquellos que al equivocarse paran y vuelven a comenzar (este grupo muestra una notable intolerancia al error, producto de la exigencia) y por último aquellos que no paran de tocar ante el error pero reconocen un decaimiento en la calidad del sonido y la performance en general.

Por último en esta sección de la grilla encontramos el indicador de tipo Biológico-Cognitivo referente al uso de la memoria. Hemos dividido en dos este indicador, aquellos individuos que temen perder la memoria, ya sea que ello les haya sucedido en alguna oportunidad y obre como memoria de malestar, ya sea que no les haya sucedido nunca. Y aquellos que han perdido la memoria o la pierden habitualmente durante la performance.

Debemos resaltar que este ítem debe tenerse en cuenta en el sentido del uso común de la palabra memoria, es decir que cuando a un encuestado se le pregunta por ella el objeto de observación para ese individuo es la posibilidad de recordar durante la performance mentalmente y de manera motora aquella obra que pretende tocar. Es decir la recuperación durante la performance de aquello que ha estudiado en su casa. De este modo aquellos que tocan con partitura no registran pérdida de memoria, hacemos la salvedad que algunas situaciones de índole cognitivo aún frente a la partitura, podrían encuadrarse como vinculadas al uso de la memoria si estuviéramos haciendo un estudio profundo y específico sobre este tema, lo que no es nuestra intención en este trabajo.

Grilla de resultados generales e indicadores según su afectación (continuación)

Tipo de indicador	Manifestación	Incidencia en la ejecución	Características	% encontrado en estudio
Psicológico Discurso catastrófico Baja autoestima	Siento que tal vez tendría que dedicarme a otra cosa	Indirecta	Tiene gran importancia porque alberga la posibilidad de abandono de la actividad musical. En combinación con el pensamiento “no sé si sirvo para esto”, indica claramente un deterioro de la autoestima.	23,35
	No sé si sirvo para esto	Indirecta	Indicador de un deterioro de la autoestima y podría implicar el abandono de la actividad o errores cognitivos.	27,73
Psicológico Exigencia	Tengo sensación de enojo, pena y frustración después de tocar	Directa	Marcador de exigencia, minuciosidad y perfeccionismo. Si no logra moderarse, suele asociarse con otros síntomas generando deterioro de la actividad.	32,84
	Siento que nunca alcanza con todo lo que estudié	Directa	Se presenta con gran frecuencia. Producto de un problema de exigencia que no ha sido moderado. En combinación con una intensa ansiedad puede ocasionar lesiones por sobreesfuerzo.	67,15
Psicológico Evaluación	Temo defraudar a alguien	Directa	Indicador de un nivel de expectativas mal medidas. Al no moderarse genera fallos cognitivos y ansiedad.	44,51
	Busco la aprobación de la audiencia	Directa	Indicador de gran exigencia y auto crítica. Busca convalidación externa.	73,72
	Me preocupa lo que opinen de mí quienes escuchan	Indirecta	Puede ocasionar fallos en la performance y ansiedad extra durante el estudio previo.	77,37

Hemos dividido la grilla en secciones simplemente para facilitar su inserción en este trabajo y la explicación de la misma.

En esta segunda sección encontramos en primer lugar el indicador Psicológico que muestra discurso catastrófico auto referido. Este indicador de baja autoestima se divide en dos instancias, la primera es la de quien siente que debería dedicarse a otra cosa, pero aun así, es capaz de continuar sus estudios, e incluso de actuar como performer aunque ello conlleve además el esfuerzo de lidiar con su problema de autoestima. En el segundo caso, el planteo es más terminante “no sé si sirvo para esto”, tiene una implicancia más dolorosa por el componente de pena dentro del discurso auto referido, en esta opción está más visible la posibilidad de abandonar los estudios y/o la actividad de performer.

A este respecto en el año 2004 hemos realizado una encuesta luego publicada (Conti, 2007) donde encontramos que aquellos alumnos que sienten que deben dedicarse a otra cosa, al ser consultados por cuál sería la actividad para la que, en definitiva se sienten aptos, han respondido aquella actividad que resulte la menos prestigiosa en su contexto social de origen. Es decir que una persona oriunda de alguna provincia del interior del país responderá “vender empanadas” o “ser lavandera” y una persona de cualquier ciudad grande como Buenos Aires, responderá por ejemplo “conducir un taxi” o “atender un quiosco”.

En segundo lugar en esta sección encontramos el indicador Psicológico de exigencia. Tanto para quienes expresaron tener enojo o frustración luego de una performance, como para quienes expresaron sentir que nunca alcanza con todo lo que han estudiado, y más aún para quienes han reflejado que ambas cosas les suceden, el indicador de exigencia da cuenta de una modalidad arraigada culturalmente que tiende a creer que la exigencia asegura la excelencia, o por lo menos que sin exigencia no habrá excelencia posible. Los porcentajes de incidencia de la problemática de la exigencia resultan altísimos en la comunidad musical, y se potencian cuando se hallan asociados a otros indicadores como el temor a la evaluación o los fallos motores. Además de los riesgos para la salud que puede ocasionar la falta de moderación en este aspecto.

En tercer lugar en esta sección de la grilla encontramos el indicador Psicológico de temor a la evaluación. El mismo se puede observar mediante tres expresiones, el temor a defraudar, que es sin dudas el más problemático de estos modos de vincularse con la situación de evaluación, ya que implica la puesta en juego de la dignidad, en cada performance. Esta manera de expresarlo implica la tácita idea de tener que sostener una performance esperada, de la cual depende la aprobación, afecto, éxito y tal vez la sensación de humillación cuando no es posible de sostener. La segunda expresión es “busco la aprobación de la audiencia”, este modo de expresar el temor a la evaluación del otro, deja ver la necesidad de nutrirse con esa aprobación, tal vez la falta de sustento interno, etc. Por último, la preocupación por la opinión ajena, es la tercera forma de expresar esta problemática. En total el indicador de temor a la evaluación es de gran incidencia entre los músicos, muchos de los encuestados han marcado afirmativamente más de una de estas opciones. Este indicador frecuentemente se encuentra asociado al de exigencia.

La última sección de nuestra grilla muestra el indicador Biológico-Motor, ambas maneras de expresión dejan ver el exceso de alerta, que mediante una tonicidad elevada hace perder precisión motora (hemos explicado esto en el Cap. I de este trabajo), a la vez que se instala

una sensación de rigidez, en absoluto incompatible con la tarea del performer. Implica fallos motores que desencadenarán el aumento del estado de alerta desfavorable.

Por último, el indicador Biológico-Somático, este dejará ver malestares digestivos, aumento del ritmo cardíaco y respiratorio, boca seca y toda otra sensación corporal que va a incomodar la performance y a mostrar que se ha corrido el foco de atención, de la performance a la manifestación somática.

Grilla de resultados generales e indicadores según su afectación (continuación)

Tipo de indicador	Manifestación	Incidencia en la ejecución	Características	% encontrado en estudio
Biológico Motor	Me siento torpe y rígido	Directa	Si su intensidad es alta, provocará fallos motrices y aumentará la ansiedad durante la exposición por esos mismos fallos. Sucede al tener una alta respuesta adrenérgica por parte del Sistema Nervioso Autónomo al percibir como amenaza la situación de exposición.	47,44
	Experimento temblores, entumecimiento u hormigueo en la parte que más afecta a la ejecución musical	Directa	Ocasiona fallos técnicos, por lo que aumentará la ansiedad durante la ejecución. Está relacionado con exceso de adrenalina en el sistema.	33,57
Biológico Somático	Experimento palpitaciones, aumento de la frecuencia cardíaca y respiratoria	Directa	Incomodidad. Problemas de aire en cantantes y viontistas.	64,93
	Siento la boca seca, sudor, falta de aliento	Directa	Incomodidad. posibilidad de fallos técnicos	48,17

Hemos seleccionado en esta grilla 19 indicadores de los 30 presentados inicialmente en el Estudio I, por resultar los que han presentado mayor capacidad de afectar el buen desarrollo de la performance musical y han sido reportados con mayor frecuencia e intensidad por los sujetos encuestados.

VI.7 Estudio II. Entrevista grabada.

Metodología

- Se ha realizado una entrevista grabada a los alumnos que han participado de la encuesta correspondiente al Estudio I.
- Las entrevistas se tomaron individualmente.
- Se numeraron las entrevistas para compararlas con el audio de las encuestas.

Sujetos

- Participaron 137 sujetos.

Criterios de inclusión

- Seleccionados al azar.
- Respuesta voluntaria a la convocatoria dentro de las instituciones.
- Al momento de tomarse la encuesta, los mismos eran alumnos del Ciclo Superior de La Escuela Municipal de Música “Julián Aguirre” y de la Universidad Nacional de San Juan, lo que aseguró cierta experiencia de presentarse en situaciones de exposición tales como conciertos, clases, exámenes o concursos.

Procedimiento

- La tarea consistió en hacer ingresar a un aula, individualmente a cada alumno.
- Se le entrevistó con conocimiento de que estaba siendo grabado.
- Se le informó que se estaba realizando un estudio sobre temas de pedagogía musical.

Resultados

- El análisis de las entrevistas nos permiten reafirmar lo observado hasta el momento y también lo observado cuantitativamente y cualitativamente a partir del Estudio I.
- En las entrevistas hemos observado los Indicadores que están mensurados en nuestra sección VI. 6.
- Estos se combinan en cada caso de manera particular, con marcada tendencia a asociar los Indicadores de: Exigencia y Temor a la Evaluación.
- En casos más severos se suman Indicadores: Biológico-Motor y Biológico-Somático.
- En menor cantidad de casos se agrega el Indicador: Cognitivo referente a la Memoria.

VI.8 Entrevista grabada. Transcripción – Ejemplo

Alumno: De chico estudié guitarra con mi tío, pero fue frustrante, era muy chiquito. Después la batería y el saxofón.

Entrevistador: Cuando venís a clase y tocás un estudio, ¿cómo te sentís?

A: Depende del profesor. En la clase de instrumento, sé que “N” siempre me corta. Y espero siempre el corte. Me queda incómodo, ya voy pensando que me va a cortar siempre. Estoy presionado. Mi rendimiento por ejemplo en Cámara no es el mismo que en saxo. No sé por qué, yo cuando voy a tocar en cámara, lo disfruto. Y cuando toco una obra de saxo....

E: En cámara se corta?

A: Tocás de corrido y después te corrigen.

E: ¿Tendría que ver con los cortes o con algo más?

- A: Sí, todo el tiempo. Porque “N” te corta al toque, no te deja tocar. Y ya sé que voy a empezar mal con “N”. Es como que espero que me diga algo.
- E: ¿Cómo es tu situación en concierto, antes, durante y después?
- A: Ahora me calmé un poco, antes sentía molestias estomacales, no comía, ahora lo manejo. Durante el concierto depende de la cátedra de la que estemos hablando. Si estoy bien estudiado lo disfruto. Cuando no lo estudio, lo padezco. Después del concierto me siento espectacular.
- E: Cuando venís a clase, ¿cómo preferís tocar, de corrido o parando?
- A: Yo prefiero de corrido. Ya sé que en algunos lugares va a estar flojo, porque es un estudio nuevo. Necesito tocarlo entero para demostrar que, por lo menos, lo estudié. Cuando estoy en casa ensayando con los chicos, muchas veces, yo dirijo, porque me doy cuenta de los errores. Cuando estoy acá parece que no sé nada. Porque sé que me van a corregir de todos lados y todo, todo está mal.
- E: ¿Cómo encarás el estudio en tu casa? ¿Tenés una metodología en particular?
- A: Subdivido en partes, y separo lo que sea más complicado. Y practico eso. Y después practico todo junto....
Yo me siento libre tocando, pero no me siento libre cuando me están evaluando.

Resultado de la observación del Ejemplo transcripto

- Hemos observado la aparición de los siguientes indicadores:
Indicador Cognitivo de dificultad para tocar de corrido
Indicador Psicológico de temor a la evaluación/necesidad de demostrar que estudió.
Indicador Biológico Somático
- Reporta un cambio de su estado emocional importante respecto de la ejecución instrumental, dependiendo de la modalidad del docente.
- Reporta sentir incomodidad cuando se lo interrumpe permanentemente para corregir.
- Reporta sentirse poder tocar de corrido en audiciones y clases donde no se lo interrumpe inicialmente.
- Reporta necesidad de demostrar que ha estudiado.
- Reporta placer en situación de vinculación directa con la música, tocando de corrido.
- Reporta memoria de malestar referente a algunas cátedras en particular y no a otras.
- Reporta malestar ante la sensación de evaluación explícita.
- Reporta que el uso de mediador verbal intermitente al tocar le ocasiona malestar.

VI.9 Selección de indicadores de existencia de APM a partir los estudios I y II.

Los resultados cuantitativos y las observaciones, en términos de modalidades de aparición de la APM más relevantes surgidos a partir de los Estudios I y II, nos permitirán decidir cuáles

indicadores seleccionaremos para trabajar en el diseño experimental de nuestro Estudio III. Con el mismo criterio seleccionaremos los estímulos positivos y negativos que utilizaremos. Hemos observado que el rasgo característico más relevante en los sujetos resulta ser el de la Exigencia, y que este se vincula aún en las personas menos padecientes con el temor por la evaluación, temor a defraudar expectativas, o preocupación por la opinión de los otros, lo que hemos dado en denominar como generalidad Indicador Psicológico de Temor a la Evaluación.

A estos dos indicadores se suman, como hemos dicho el Indicador Biológico-Motor, es decir la tensión en la parte del cuerpo que más afecte al instrumento, falta de precisión para la ejecución por exceso de alerta, lo que fácilmente ocasiona en mucha de la población observada la aparición de Indicadores Cognitivos que pueden presentarse a manera de fallos en la ejecución, dificultad para tocar de corrido, fallos en la memoria motora y decaimiento en el sonido y en la performance en general.

De este modo los detonadores seleccionados para el Estudio III estarán vinculados a la temática de la exigencia y de la evaluación de quienes presencian la performance.

Se observará que estímulos resultan positivos y cuales negativos. Los estímulos previstos son: Se utilizará alguna consigna previa que pueda generar ansiedad por aumento de expectativas. Se utilizarán consignas evaluadoras, con gestualidad de aprobación en un primer momento y consignas críticas con gestualidad disruptiva en un segundo momento.

Se utilizará el estímulo de la interrupción intermitente con fines de corregir.

Los indicadores que se observarán son:

- a) Fallos cognitivos. Errores en las alturas, ritmo o afinación.
- b) Interrupción del discurso por parte del alumno, explicación de los errores durante la ejecución o previo a ella, como anticipación del error posible.
- c) Fallos motores. Torpeza. Rigidez. Tensión. Temblor.
- d) Fluctuación en la calidad del sonido a partir de la aparición de errores.

VI.10 Estudio III. Diseño experimental.

Se diseña esta experiencia con el objetivo de evaluar la aparición de indicadores de APM en relación al vínculo con el docente en una situación de clase.

Metodología

- Se planteó una situación áulica.
- Se preparó una clase de instrumento musical para observar el vínculo alumno – docente, en condiciones pautadas.
- Se establecieron situaciones contextuales que pudieran detonar ansiedad en el alumno.

- Se filmó la experiencia completa.
- Se dieron pautas específicas a un docente para llevar adelante la situación utilizando los estímulos seleccionados.

Sujetos

- Participó 1 alumno.

Criterios de inclusión

- Seleccionado al azar.
- Presentación voluntaria a la convocatoria realizada.
- Al momento de realizarse el Estudio, el alumno se encontraba cursando el último año del Ciclo Superior del Conservatorio de Música “Luis Alfredo Schiuma” del Partido de General San Martín, Provincia de Buenos Aires, lo que aseguró cierta experiencia de presentarse en situaciones de exposición tales como conciertos, clases, exámenes o concursos.

Procedimiento

- Primera parte: se convoca al sujeto para colaborar en un Estudio referente a la pedagogía musical. Se pide que para participar de dicha prueba traiga para tocar dos movimientos contrastantes de una obra a su elección que ya haya estudiado.
- La noche anterior al estudio se le informa al sujeto que el docente a cargo de la experiencia es un especialista de talla internacional en el período barroco y se le solicita traer una obra de este período para poder realizar el estudio, esto constituye un estímulo generador de ansiedad dado el cambio de obra sin tiempo para estudiar y también dada la talla del docente con quien deberá interactuar.
- Segunda parte: al llegar al lugar se explica al alumno que se filmará la prueba con el fin de realizar un trabajo de investigación.
- Se le solicita consentimiento informado por escrito para realizar el estudio.
- La prueba constará de:
 - a) la filmación de la obra a trabajar sin la presencia del docente.
 - b) clase con el docente con interrupciones permanentes para realizar correcciones. Se le ha dado la consigna al docente de que simplemente interrumpa y corrija todo aquello susceptible de ser corregido. Se realiza la experiencia con presencia de otros profesores observadores en la sala como estímulo generador de ansiedad.
 - c) filmación de la misma obra, con presencia del docente a cargo y de observadores presentes.
 - d) continuación de la clase, se le ha dado la consigna al docente de interrumpir con mayor frecuencia y que sus correcciones tiendan a ser ambiguas y con gestualidad disruptiva.

- e) se vuelve a filmar la obra por última vez.
- Tercera parte: el alumno completa la grilla de la encuesta correspondiente al Estudio I.
- Cuarta parte: se realiza una entrevista filmada al alumno en función de obtener una referencia de su parecer respecto de la clase de la que ha participado y de sus experiencias previas en otras clases de instrumento.

Indicadores a observar

- Fallos cognitivos. Errores en las alturas, ritmo o afinación.
- Interrupción del discurso por parte del alumno, explicación de los errores durante la ejecución o previo a ella, como anticipación del error posible.
- Fallos motores. Torpeza. Rigidez. Tensión. Temblor.
- Fluctuación en la calidad del sonido a partir de la aparición de errores.

Detonadores o estímulos

- Cambio de obra muy cercano al momento de exposición (como generador de ansiedad)
- Reseñar el alto perfil académico internacional del docente, cercano al momento de exposición. (como generador de ansiedad vinculado a las expectativas y evaluación u opinión del docente)
- Consigna de corregir interrumpiendo intermitentemente.
- Consigna de agregar a la corrección gestualidad de aprobación.
- Consigna de agregar a la corrección gestos disruptivos acompañado por ambigüedad en las intervenciones.
- Presencia de observadores.

Resultados

- Se han podido observar los indicadores propuestos.

VI.11 Observaciones a partir del Estudio III

- El alumno ha respondido voluntariamente a la convocatoria realizada en las redes sociales, en su primera comunicación se mostró más interesado en que la experiencia pudiera brindarle algún certificado que agregar a su curriculum vitae que preocupado

- por la experiencia en sí. El alumno solicitó un certificado de participación, a lo que respondimos afirmativamente.
- El alumno confirmó telefónicamente su elección de obras para tocar durante la clase: una obra del romanticismo y una obra contemporánea.
 - En la última comunicación previa a la clase se le informó que el docente era un especialista de talla internacional en el período barroco y que era necesario que traiga para trabajar en clase una obra de dicho período.
 - En esta oportunidad mostró un cambio de foco en su interés, de los aspectos curriculares, ahora a su deseo de aprovechar la oportunidad de una clase con alguien calificado.
 - No se mostró molesto por el cambio propuesto, pero si manifestó su preocupación, aclarando que la obra barroca que podía tocar aún no estaba ornamentada. Interpretamos esta aclaración como un indicador de ansiedad “excusarse presumiendo posibles fallos o deficiencias”, que surge como respuesta a nuestro detonador.
- Al llegar a la sala se lo recibe se le comunica que será filmado.
 - Se le solicita el consentimiento informado por escrito.
 - Se le permite hacer dos pasadas del preludio de la obra elegida, que resulta ser lo que tocará frente al docente posteriormente.
 - Las dos tomas del preludio se filman para poder tomar como parámetro de cambios.
- a) Las condiciones de las dos primeras tomas son sin estímulo alguno, más que el solo hecho de resultar la instancia previa a la clase.
- Se han realizado sin presencia de público, ni de docentes, solo con una persona a cargo de la filmación y ultimando detalles técnicos.
 - El alumno refirió que lo tranquilizaba la posibilidad de realizar estas pasadas del material en privado para conocer la acústica del lugar y aclimatarse.
 - En la primera versión que hemos filmado el alumno se mostró serio con aspecto de concentración y alerta. Interpretó el preludio a un pulso de negra = 71. Pudieron observarse fluctuaciones en el tempo, y algunos fallos motores en áreas de mayor exigencia como escalas o saltos. Se observa marcación excesiva del pulso, por unidad de tiempo y reafirmada con la gestualidad de la cabeza. Toca de corrido la pieza, sin interrupciones. (Correspondiente a Track 1)¹⁵⁰.
 - En la segunda versión filmada sonríe a la cámara antes de comenzar, e interpreta en un tempo similar a la anterior. Esta vez se observa una interpretación más distendida al principio, que luego se tensa en algunas secciones. Esta versión presentó los mismos fallos de fluctuación temporal y motores, pero en menor cantidad e intensidad. La marcación del pulso se encuentra atenuada en esta versión aunque deja ver que la obra ha sido estudiada de ese modo, pues reaparece en algunas zonas que resultan más exigentes como escalas o saltos, reafirmada con gestualidad de la cabeza y rostro de mayor alerta. (Correspondiente al Track 2)¹⁵¹.

¹⁵⁰ Track 1/ Estudio III: <https://youtu.be/aFeAntKMghM>

¹⁵¹ Track 2/ Estudio III: <https://youtu.be/UBUvU4QEXWg>

- b) El docente ingresa al escenario y luego de presentarse se sienta al lado del alumno.
- El alumno advierte al docente que no ha llegado a ornamentar la obra. Interpretamos esta acción como un indicador de ansiedad “excusarse por posible error o fallo antes de comenzar la ejecución”. En nuestros estudios anteriores se corresponde con la afirmación número 13 de la grilla de auto reporte, y si bien tiene una incidencia indirecta sobre la performance y cuantitativamente es baja la respuesta en el estadístico, también indica la existencia de un sistema autoexigente y la preocupación por la opinión del otro.
 - El docente resuelve este factor de ansiedad con un estímulo positivo, minimizando la necesidad de ornamentar cuando hay aún otras cosas a trabajar. “hay otras cosas antes de la ornamentación, ya vas a ver” y articula un gesto de calma o espera y sonrío. El alumno se distiende y también sonrío.
 - Antes de que el alumno comience a tocar el docente le da una explicación de aspectos concernientes a la escritura original de la obra, la tablatura, dónde se encuentran los manuscritos originales y le explica que la obra originalmente está escrita para laúd barroco, da referencias de la afinación del instrumento, etc., para ubicarlo en el contexto general. Entendemos que esta intervención constituye un estímulo positivo que además de contextualizar al alumno le da sustento y modera las expectativas.
 - Comienza la ejecución, el alumno titubea pero continúa.
 - Para ejecutar delante del maestro ha elegido un tempo más lento, prudente para el despliegue de las habilidades motoras que en las anteriores versiones.
 - Interpreta el primer fragmento de la obra y es detenido por el docente para la corrección específica de tipo evaluativo. El docente expresa que el problema es “cómo ves la partitura”, “cómo ves la frase”, da la indicación de que la división por unidad chica no funciona en el barroco, si en otras músicas, le indica tomar el pulso de un tempo por compas.
 - Y lo libera diciéndole “fijate qué puedes hacer y luego yo te voy guiando” Esta intervención se condice con lo que hemos expresado en Cap. V.
 - Hasta aquí el docente ha cumplido con al menos cuatro de los seis requisitos para que se trate de modalidad evaluativa y no crítica. Se refiere al producto musical, individualiza el error, plantea una línea de búsqueda de resolución y deja las puertas abiertas para poder seguir guiando al alumno.
 - En la siguiente intervención luego de tocar el alumno, el docente reconoce que está mejor que antes y le agrega el pedido de trabajar con la direccionalidad en la frase.
 - Para el minuto 6 de clase el docente ya había cumplido con todos los ítems mencionados en Cap. V necesarios para efectuar una evaluación constructiva, incluso el reconocimiento de lo que ha mejorado con la corrección.
 - También ha permitido libertad de criterio preguntando al alumno cómo está pensando la direccionalidad de la frase.
 - Continúa el docente trabajando sobre direccionalidad, peso y construcción de la gran frase corrigiendo permanentemente cuando el alumno toca marcando la unidad de cuatro negras por compás.
 - Respecto del lenguaje corporal para el minuto 12 de la clase el alumno se encuentra distendido, sonriente y con actitud permeable y ávida de aprender.

- Se ha establecido un vínculo funcional entre docente y alumno en los primeros doce minutos de clase. La primera parte de la clase duró 20 minutos. (Correspondiente al Track 3)¹⁵².
- c) En la tercera interpretación de la pieza, se ha bajado a un pulso de negra =57, la ejecución es calma, si bien el alumno no llega a incorporar aún las correcciones efectuadas en clase.
- El sonido es introvertido.
 - Y cesa la pulsación por cada negra, se puede oír una pulsación en blancas.
 - Se puede apreciar algo más de direccionalidad.
 - En esta ocasión la toma se ha efectuado con el docente y los docentes agregados en la sala, lo que no parece generarle mayor ansiedad. (Corresponde a Track 4)¹⁵³.
- d) Se le ha dado la consigna al docente de interrumpir más y de dar indicaciones ambiguas, como para evaluar si ello detona ansiedad.
- El docente trabaja insistentemente en la necesidad de modificar el fraseo por pulso de negra hacia la construcción de frases más largas, con direccionalidad y peso.
 - Le da como consigna cantar las frases sin el instrumento con lo que se genera un clima más tenso.
 - Al rededor del minuto 10 se ocasiona el fallo motor producto de la intermitencia en la interrupción y la demanda constante de modificación del parámetro métrico.
 - El alumno hace un chasquido con la boca, inmediatamente luego del error, en señal de frustración por la dificultad.
 - El docente pide al alumno que toque una vez de corrido la pieza esta vez con él sentado al lado.
 - Mientras el alumno toca, el docente va dando indicaciones.
 - Por momentos el sonido es sumamente introvertido, casi inaudible.
 - Al minuto 14 el alumno tras haber sonado demasiado débil, indicador de fallo cognitivo, pérdida de sonido y fallo motor y para de tocar para continuar escuchando las indicaciones, al mismo tiempo que sacude la mano que va en el diapasón para eliminar la tensión.
 - Cuando continúa tocando, el docente vuelve a dar indicaciones y el alumno vuelve a parar de tocar.
 - Al minuto 17, el alumno comete un fallo motor acompañado con gestualidad de disgusto y continúa tocando. (Corresponde a Track 5)¹⁵⁴.
- e) Última toma del fragmento completo. Tras haber transcurrido la segunda parte de la clase con interrupciones más frecuentes, correcciones ambiguas y sin resaltar lo que el alumno va mejorando, y gestualidad disruptiva, tal fue la consigna que le dimos al docente respecto de los estímulos detonadores de ansiedad.

¹⁵² Track 3/Estudio III: https://youtu.be/DwjiFxpV_N4

¹⁵³ Track 4/ Estudio III: <https://youtu.be/DIap01vydgs>

¹⁵⁴ Track 5/Estudio III: <https://youtu.be/c36tH7pS28I>

- Se han podido observar durante la versión última los siguientes indicadores de ansiedad: fallos motores, fallos cognitivos, disminución de la calidad del sonido y caudal sonoro, gestualidad de desaprobación por parte del alumno mientras ejecuta.
- Luego del primer minuto de ejecución se observa la intermitente mirada al docente en busca de aprobación, lo que muestra su puesta de referente en el exterior y pérdida de concentración.
- En cuanto al criterio de la interpretación la obra ha mejorado, e incluso ha dejado de cometer fallos motores que cometía en las anteriores versiones.
- El ánimo y la interpretación han perdido energía y han decaído.
- Tempo y sonido han disminuido notablemente.

VI.12 Análisis de la Encuesta

Se ha solicitado al alumno como parte del Estudio III, que complete la Encuesta se ha diseñado para el Estudio I. En ella ha reportado:

Con frecuencia “Casi Siempre”:

- “Temor a perder el control” correspondiente a la afirmación número 6
- “Sensación de enojo, frustración o pena al terminar de tocar” correspondiente a la afirmación número 23.
- En correspondencia estas con lo observable durante la última parte de la clase y la última ejecución de corrido, a partir de la gestualidad del rostro y el chasquido con la boca luego de un error, perfectamente audible en la filmación.

Con frecuencia “Frecuentemente”:

- “Palpitaciones, aumento de frecuencia cardíaca o respiratoria” afirmación número 1 de la encuesta.
- “Temblores, entumecimiento u hormigueo en la parte del cuerpo que más afecte a la ejecución del instrumento” correspondiente a la afirmación número 3 de la Encuesta.
- Visible ello en la filmación de la última parte de la clase cuando ante el error sacude la mano como para relajarla.
- “Temor a perder la memoria”, afirmación número 18
- “Cuando me equivoco durante una ejecución continuo pero decae mi ánimo y mi sonido” correspondiente a afirmación número 28.
- Visible en las dos últimas versiones completas que ha tocado y durante la segunda sección de clase.
- “Siento que nunca alcanza con todo lo que estudié” número 28
- “Me comparo con mis pares” número 30.

En síntesis, aquellos Indicadores que nos fijamos observar en el diseño experimental, que han estado presentes en la experiencia áulica filmada, también están visibles en la Encuesta realizada mediante nuestra grilla de auto reporte diseñada para el Estudio I. Estos son: Fallos cognitivos. Errores en las alturas, ritmo o afinación. Interrupción del discurso por parte del

alumno, explicación de los errores durante la ejecución o previo a ella, como anticipación del error posible. Fallos motores. Torpeza. Rigidez. Tensión. Temblor. Fluctuación en la calidad del sonido a partir de la aparición de errores.

VI.13 Entrevista Filmada/Transcripción

Correspondiente al Track 6¹⁵⁵

La entrevista fue conducida por una persona ajena a la actividad musical, para evitar el sesgo que pudiera surgir a partir de las preguntas.

- En principio, cómo te resultó la experiencia?
- La experiencia me resultó muy gratificante, muy buena porque yo poseía conceptos totalmente cerrados de lo que creía de la obra barroca en sí. La actividad que llevamos a cabo con el profesor me sirvió muchísimo porque me abrió un poco el panorama hacia algo distinto.
- Cómo te sentiste tratado?
- Bien, muy bien, con atención. Con predisposición del docente a ayudarme.
- Comparado con otras experiencias áulicas, qué diferencias vos podrías marcar?
- Básicamente eso, la atención que recibí por parte del profesor. Hubo otras experiencias con profesores en clase en las que no recibía atención, sino era escucharme y “seguí trabajando la obra” y nada más pero sin darme herramientas como para poder trabajar la obra desde otro lado o mejorarla. Era más una mejoría propia, un concepto que yo iba elaborando solo, sin la ayuda del profesor. En cambio acá tuve muchos datos que ahora los conozco y los puedo llevar a cabo.
- Contame alguna experiencia desafortunada en dónde los ítems que marcaste en relación a “cuando me equivoco durante una ejecución continúo pero decae mi ánimo y mi sonido”, una experiencia que hayas vivido donde esto se haya visto presente.
- Sí, no fue hace mucho toqué en una Tertulia, fui a tocar porque me fui a un concurso hace poco a Bolivia, Cochabamba a competir, si bien en el concurso me fue bien. Toqué bien, toqué muy calmado. Fue increíble porque toqué como en mi casa. Pero en la Tertulia empecé bien y por un momento los nervios se me dispararon y seguí tocando pero me decayó el sonido, cometí errores que nunca cometo. Fue algo como decir: qué me pasa! Transpiración, nervios, que se retroalimentaban. Ver que la mano temblaba y más nervio tenía.
- A qué lo atribuí eso? En ese momento.
- En ese momento, creo que falta de concentración. De no haber estado concentrado en la obra. En el momento, Porque en Cochabamba, Bolivia subí al escenario me focalicé en lo que tenía que hacer, prácticamente no miré al público, a los jurados y es como que cerré los ojos, toqué y salió. Salió bien.

¹⁵⁵ Track 6/ Entrevista filmada: <https://youtu.be/jDs27teq7Uk>

- En relación al ítem “tengo sensación de enojo, frustración, o pena al terminar de tocar” eso lo marcaste como Casi Siempre, eso en ésta oportunidad sucedió?
- Si, si porque soy muy autoexigente. Estudio muchas horas porque quiero aumentar el nivel y siempre quiero tratar de dar lo mejor. Entonces, cuando me equivoco me autocastigo, me siento mal conmigo mismo, porque digo: “estudio tantas horas, por qué me vengo a equivocar en eso!”
- Conoces el trabajo de la Lic. Gabriela Conti?
- Si, algo pude ver en la página y sé que tiene editados libros.
- Decime tu nombre, apellido y nivel en el instrumento.
- Mi nombre es XXXXXXXX, 30 años
- Desde hace cuánto tocas?
- Desde los 10 años aproximadamente, pero siempre desde otros estilos. Empecé por el flamenco, luego pasé por el jazz, sigo tocando jazz y clásico desde los 22 años aproximadamente que me puse seriamente a estudiar. Pasé por varios profesores, varias situaciones desagradables con profesores.
- Qué tipo de situaciones desagradables?
- De profesores que no querían que toque obras que los pongan en evidencia a ellos. O sea que no tenían los recursos para ayudarme con esa obra entonces siempre me tiraban abajo. Tuve una situación muy fea de un profesor que no me permitió tocar una obra que se llama Tiento de Ohana aludiendo a que la música contemporánea no es música. Y que había chicos en el lugar, como que la música contemporánea es mala para los chicos. Por esa razón me cambié con mi actual profesor y ahora puedo trabajar bien.
- Tenés idea de la Tesis que se está elaborando en este momento?
- No, tengo idea por lo que me comentaron, pero nada más.

Observaciones

- El alumno refiere a circunstancias que suceden en el marco del vínculo maestro-alumno.
- El alumno reporta sentirse conforme con los contenidos de la clase.
- Reporta haberse sentido bien tratado por el docente.
- Reporta sentir haber recibido atención e interés por parte del docente, lo que forma parte del buen trato.
- Rescata el acceder a correcciones por medio de evaluación y no por medio de crítica o argumentos fuera de contexto musical, en contraste con experiencias previas.
- El alumno reporta padecer auto exigencia.
- El alumno reporta sentirse mal y autocastigarse frente al error.
- Observaciones: coincide con lo que hemos observado durante la filmación de la clase.

VI.14 Entrevistas a profesionales

A lo largo de este capítulo hemos pretendido abrir el diálogo al Performer, para conocer aquello que forma parte de sus experiencias de formación y performance sobre el escenario. No podíamos cerrar el mismo sin obtener el testimonio de aquellos que ya se encuentran en la instancia profesional. Para ello hemos contado con la colaboración voluntaria de cuatro colegas que se han prestado a una entrevista que hemos filmado y transcrito en esta sección.

Sujetos

- Cuatro músicos profesionales, voluntarios para la entrevista.

Criterio de Inclusión

- Instrumentista o Cantante, Profesional, Estudios completos, con título habilitante, Performer. Docente o que haya trabajado en la docencia.

Metodología

- La entrevista se realizó individualmente y en privado.
- Se entregó a cada sujeto una grilla correspondiente al Estudio I para que completen.
- Se condujo la entrevista según datos del auto reporte, y dando lugar también a comentarios libres, a voluntad del sujeto.
- Se adjunta un link para poder ver el material filmado.

VI. 15 Entrevistas – Transcripciones

Entrevista a profesional. N 1

Performer con experiencia internacional. Formación: Universitaria en Música, local y en el exterior. Docente de instrumento. Guitarra¹⁵⁶

- Tengo un recuerdo muy vivido de la primera vez que subí a un escenario. Fue en una muestra que organizaba mi profesora. Yo creo que tendría 10 años. Era un teatro grande. Cuando escuché el aplauso comencé a temblar. Tenía miedo de olvidarme

¹⁵⁶ Link a video: <https://youtu.be/u0hmc9brGvk>



todo. En ese momento yo pensé que me iba a morir, porque tenía una taquicardia terrible... finalmente salió bien, pude salir, pude tocar, pero nunca lo pude olvidar. Porque ese recuerdo después te condiciona... porque piensas que puede volver a ocurrir... de hecho volvió a ocurrir muchas veces... con el correr del tiempo uno aprende a convivir con eso y a desarrollar mecanismos para superarlo y convivir con eso. Cada vez fue bajando el nivel de ansiedad. Por suerte pude tocar profesionalmente... Quedó el recuerdo, y hay mecanismos que igual se disparan pero atenuados. Yo creo que la experiencia va sumando para que uno aprenda a tomar confianza en sí mismo... Ir viendo que podía hacerlo... fue un trabajo conmigo misma. Ahora hace ya años que no tengo ese nivel de ansiedad que te estoy diciendo... Tocar en un ámbito informal o tocar en un festival internacional, donde sabés que te están filmando y va a quedar registro de lo que hacés, son situaciones distintas, y el nivel de ansiedad es distinto.

- Cuando estudiabas... los docentes estaban al tanto de esto?
- No... yo creo que no sabían qué hacer con eso. No era necesario contarlo, porque era visible y además a todos nos pasaba.
- Algún recuerdo como estudiante donde los docentes se hayan vuelto crueles?
- Muchos... Fueron varios episodios, la persona tenía en principio un prejuicio con el instrumento y con el repertorio. Entonces había como una suerte de ridiculización en el momento en que uno tocaba. Uno se sentía ridiculizado... Risas, chistes en los cuales decía lo que pensaba, pero lo expresaba como si fuera un chiste.
- Qué provocaba eso en vos?
- Era una mezcla de sensaciones. Bronca. Porque yo había iniciado esos estudios con muchas ganas y siendo ya adulta, con mucha expectativa. Provocaba bronca, frustración, y mucha ansiedad al momento de mostrar el repertorio en la clase.
- Si el docente no estaba también ocurría?
- Si, como una ansiedad de lo que iba a pasar, inferior. Siempre el momento previo a la clase era un momento para sufrir.
- Quedó alguna memoria de esto en el cuerpo, algún resabio?
- ...Mi hipotiroidismo coincidió casualmente con ese momento. El comienzo del Hashimoto, es una autoinmune. Y hubo personas que se enfermaron, o que dejaron de tocar,
- Según la trayectoria que tenés hoy... qué es lo que hace que la institución tolere o sea connivente frente a este tipo de docentes?
- La falta de denuncias... formales... y la gente, por lo menos el problema que tenía yo es que mis compañeros no querían involucrarse en una denuncia... por miedo a la represalia... Cuando hay una situación de poder. Un docente ejerce una situación de poder frente a un alumno... Es una situación incómoda volver a entrar a la clase cuando el docente sabe que lo denunciaste.
- En tu experiencia como docente respecto de la ansiedad...
- Les digo a mis alumnos que sepan que a todos les pasa. Porque es algo de lo que no se habla. Pareciera ridículo tener miedo, tener ansiedad, entonces nadie lo dice. Les digo a los alumnos que cuando empecé yo pensé que nunca iba a poder tocar, y de eso a la carrera que hice, hay una distancia muy grande... ir incrementando la confianza en sí mismo a pequeños pasos es fundamental para que uno pueda plantarse

de otra manera... lo otro que es importante es dar herramientas para que puedan... por ejemplo las distintas memorias a las que hay que echar mano cuando uno está estudiando

Entrevista a profesional. N 2

Performer con experiencia internacional. Formación: Conservatorio Superior, local y en el exterior. Canto / Piano. Docente de Canto¹⁵⁷.

- ...Cantaba y tocaba el piano desde niña, me metí en el conservatorio a los 15 años y justamente a raíz de los nervios que me producía tocar en vivo el piano, me empecé a dar cuenta de que con el canto me sucedían otras cosas, me ponía nerviosa pero era diferente la situación, lo podía disfrutar más. Había una entrega y una comunicación con el público diferente. Y en esas pequeñas muestras del conservatorio comencé a sentirme más cómoda cuando cantaba que cuando tocaba...Empecé a desarrollarme más con la voz que con el piano. Si bien terminé la tecnicatura con el piano.
- Incomodidades a la hora de tocar el piano. Cómo podrías describirlas?
- Primero ganas de no hacerlo. Y a medida que se acercaba el momento, más ganas de no hacerlo... esto me pasaba en las muestras de alumnos y en los exámenes... más todavía. Cuando comencé a tocar en público sentía también este arrepentimiento de haber aceptado el compromiso, antes de asistir. Mientras tocaba se me secaba la boca, si tenía que cantar, estar tocando y no reconocer las notas, no ver claramente el teclado.
- Cuando tenías un repertorio de tocar el piano exclusivamente, también se secaba la boca?
- No... recuerdo una desconexión de la motricidad en relación al piano, como la pérdida de referencia, de dónde están las notas y de qué viene...como si se alterara la noción de espacio... también movimiento intestinal antes de tocar o cantar, y una sensación en el cuerpo y cabeza, desde que me levanto ese día... Actualmente hay veces que logro estar tan conectada que me olvido del contexto y estoy absolutamente metida en lo que estoy haciendo. Esos son los momentos en que más lo disfruto... Como negativo, la sensación de que me estoy observando yo a mi misma, ... como si no estuviera en mi, sino afuera de mi. Y me estoy observando y me empiezo a hablar... “ojo que ahí viene la parte”... una voz que empieza a hablar mientras yo estoy haciendo las cosas... “te vas a olvidar la letra, te la vas a olvidar, te la vas a olvidar... cómo era esa parte?” como si fuera yo misma que me estoy hablando a mí.
- Cómo reaccionaban tus maestros cuando te veían nerviosa...?

¹⁵⁷ Link a video: <https://youtu.be/btOklcNGhwY>



- En las clases de piano tuve alguna maestra que me pedía que parara, que no fuera tan rápido, se daba cuenta de mi ansiedad... hubo alguna maestra que me ha acompañado colocándome las manos sobre los hombros, eso me ha ayudado mucho. Y otras maestras... que simplemente estaban ahí esperando que lo resolviera. Me ponía muy nerviosa que me pusieran una partitura delante para leer, o toda situación en la que se esperara algo de mí, que rindiera algo.
- Alguna situación áulica en la que te hayas sentido destratada en la transmisión de conocimientos?
- En la clase de canto del conservatorio, sobre todo. Primero observar ciertas cosas bastante injustas en relación a otros compañeros. Las clases eran grupales, y entonces claramente cantaba más el que cantaba “mejor”, el que ya cantaba, digamos. Le daban más tiempo... al que le salía más fluidamente, y esa diferencia, que no necesariamente era conmigo... a mí me ponía en una situación incómoda. Y en relación a mí, había poca pregunta... había mucha directiva... no había ni fundamento en relación a lo que estábamos haciendo, ni pregunta en relación a lo que nos estaba pasando... mi sensación era que no estaba aprendiendo,...como de algo muy automatizado,... sentía una incomodidad con eso. (Después cuando vinieron otros maestros me di cuenta de la diferencia también). Sentía incomodidad en las selecciones del repertorio. Todos cantábamos más o menos lo mismo, sentía que cantaba cosas donde mi voz no podía hacer lo que quería hacer.

Entrevista a profesional. N 3

Performer. Formación: Conservatorio Superior. Pianista/Cantante¹⁵⁸

- Cómo fue tu experiencia de estudiante dentro del Conservatorio de Música?
- Horrible, la experiencia viéndola hoy, en retrospectiva fue horrible. Porque yo tenía tantos deseos de aprender y de tocar, que de todas maneras arrasaba con todo lo que me pasaba, por el deseo de tocar. Tenía cosas que quería aprender y las tenía en mi cabeza. Las había escuchado y las quería tocar. Pero lo que no sabía del estudio es que el sistema que se aplicaba era totalmente rígido.
- Vos te sentías apoyado por tus docentes en tus expectativas?
- No, porque yo tenía una idea si se quiere, como más romántica. Tenía una idea de tocar y de sentir una cosa de paz, al tocar. Me encantaban las cosas de Chopin, las cosas estruendosas de Listz, de Rachmaninov,... siempre me fascinó lo que se podía hacer con el piano, y los grandes maestros que llevaron al límite esas posibilidades... o sea que siempre tuve un amor por la parte técnica.
- Y te sentías cómodo estudiando técnica?

¹⁵⁸ Link a video: <https://youtu.be/KaTXKN95AyQ>



- Yo creía que sí, ese era el problema, que yo creía que ese era el camino para aprender. ... no, satisfecho, nunca. Ahora, que me exigía, sí. Me sobre exigía. Porque yo creía que si estudiaba mucha técnica iba a tocar mejor. Y esta exigencia te llevó a tocar como querías?
- No. Hubiera faltado conectarme con la música, con el instrumento... estudiaba todo el día... Encaraba desde un lugar donde todo es solucionable a partir de exigencias de métrica, de toque, de habilidad para tocar, poder tocar rápido, que se entienda todo, de agilidad, destreza... porque incluso la parte interpretativa también trabajaba desde un lugar de estudio, interpretando métricamente todas las fluctuaciones de la obra... donde supuestamente Chopín decía "tal cosa"...
- Después de tus exámenes quedabas conforme con tu rendimiento?
- No,... mi sensación era de frustración siempre, porque aunque no lo decíamos abiertamente nos presentábamos para el diez. No para menos de diez, si no no era el examen. El examen era para diez y si bien toda la carrera me saqué diez, la sensación cuando tocaba era de que me iban a poner un 1, un 2, un 5, no sé.
- Vos sentís que las evaluaciones eran correctas de acuerdo a los estándares esperados?
- Creo que hasta eso caía dentro de in encuadre. Porque si mi profesora me presentaba en un examen, es porque el examen era un diez. Antes de darlo, ya estaba preparado para un diez. De hecho el último examen, con el cual me recibí, mi profesora quería que yo lo de seis meses después y yo le decía que ya estaba cansado de las obras, que ya me salían bastante bien. Me presenté toqué igual que en todos los otros exámenes y me puso un nueve. Y ese nueve no dependía de los otros (profesores de la mesa), siempre dependió de ella, igual que los otros diez... porque en realidad si hubiera estado seis meses más, hubieran sido seis meses más de sufrimiento, y de sacrificio y de ponerle más miedo, más tensión y más temor a las obras. Entonces hubiera sido peor todavía... Fue la primera y única vez que me revelé.
- En la encuesta decís "deseos de escapar", cómo lo vivís esto?
- Ah, sí siempre. En general siempre, pero había días que de verdad pensaba en escaparme, literalmente, subirme a un colectivo e irme y después inventar que me había pasado algo. Una vez en un concierto al aire libre, que acompañaba un coro... ese día me quería morir. De verdad me quería ir, porque no podía mover los dedos, de la tensión que tenía.
- La tensión te traía algunos síntomas motores?
- Rigidez, sequedad en la boca, temblor, también dolor de panza.
- Y síntomas cognitivos?... errores, fallos, síntomas de memoria?
- Sí, si se me ocurría sentarme en el piano dos minutos antes de salir, probablemente me olvidaba, pasajes que nunca me había equivocado me los olvidaba, de repente. O me ponía a pensar antes de sentarme en el piano en el pasaje, se me borraba una parte, iba me sentaba en el piano y no la tenía... y esto me provocaba que quería tomarme el primer colectivo e irme, porque lo que yo sentía era que no estaba preparado, que no estaba listo, que no alcanzaba, que evidentemente algo debería faltar.
- Respecto del temor a la opinión de los otros, cómo te sentías?
- Yo me sentía como un estudiante y que todos los demás eran Argerich, Barenboim, o sea como que el público entero iba a saber exactamente lo que yo iba a tocar, tenía

esa fantasía. Nota por nota, fraseo por fraseo, y que iban a tener la posibilidad de poder juzgar cada cosa que estaba haciendo...

- Enojo frustración al terminar de tocar?
- Si siempre, no solo enojo y frustración, sino además culpa. Porque yo creía que me estaban preparando bien para tocar y que yo fallaba. Culpable de que se me estaba dando una buena educación y yo no la estaba aprovechando. Esa era la sensación.
- Ahora. Cuál es tu evaluación respecto de la formación que recibiste?
- Si tuviéramos que poner una evaluación numérica, yo digo que pondría un 5... sería muy bien merecido para todo lo que es la parte técnica, lo que es la instrucción. Pero le faltarían los otros cinco puntos, en los cuales el maestro pueda acercar al alumno al instrumento... No puede dar clase cada 20 minutos a un alumno distinto y darle lo mismo de la misma manera.
- Tenés experiencias que hayas vivido o hayas visto de maltrato aúlico?
- Si, por ejemplo estar tocando un pasaje y que me paren y estar tocando 40 min. Ese pasaje tratando de resolverlo ahí en el momento, ahí no se contemplaba mi situación, cómo yo me sentía, lo único que haces es repetir algo cada vez peor porque te vas llenando de adrenalina, de miedo, y no podés pensar claramente... Es un maltrato, no se puede tener cuarenta y cinco minutos una persona que vos sabés que la está padeciendo. Cualquiera persona se da cuenta que otro padece eso... O por ejemplo veces que me salía algo tranquilamente, decirme: "porque a vos de casualidad te sale eso", como diciendo tuviste la suerte de que te salga... son como pequeños maltratos, todas las clases... miles de veces me he ido de la clase con bronca, o a veces con ganas de llorar, o a veces con ganas de no volver más...

En un conservatorio hay un programa que dice "esto" y "aquello" pero no todos los alumnos van a ir por el mismo camino a ese programa. Esa es la parte complicada del docente. Por eso no doy clases, porque podría instruir un montón, pero creo que me costaría transmitir una enseñanza bien sana. Además los maestros tienen miedo... el maestro trata de no demostrarle el miedo al alumno, pero se lo termina transmitiendo de todas maneras... El alumno aprende, pero va olvidando todo lo que traía, todo eso se va opacando.

Entrevista a profesional. N 4

Performer. Formación Universitaria. Docente. Flautista¹⁵⁹.

- Como recordás haber vivido las situaciones de ansiedad de mostrar aquello que habías estudiado, en tus épocas de estudiante?
- La primera ansiedad, que fue la que me chocó, fue cuando fui a un camping musical. Éramos 30 flautistas y había que tocar todos, la misma melodía, pasar una vez y

¹⁵⁹ Link a video: <https://youtu.be/2mj2WpvmvWM>



tocarla frente a los otros. Ahí yo tendría quince años. Creo que ese día me deshidraté, me tembló todo, y yo ya venía tocando, en orquestas juveniles, dábamos exámenes de instrumento con muy buenas notas. Pero ahí es como que me hizo un click y entré en pánico.

- Tenías síntomas físicos?
- Sí, me temblaba el cuerpo, se me secaba la boca... (problemas cognitivos no), eran 8 compases que parecía que estaba tocando una sinfonía de Bruckner, hasta que llegué al final. Esto después en la convivencia (del camping) se me pasó. Después empecé a concursar y ahí si había como tembleques. Más adelante el tembleque pasó pero si sentía que no daba lo que yo quería... y me enojaba, lloraba, lloraba mucho, sentía impotencia... Esto pasaba después de tocar, yo iba tranquila y esto comenzaba cuando empezaba la situación. Aún si había algún pifíe, yo no paraba, pero igual quedaba la bronca.
- Qué recuerdo tenés de cómo los docentes colaboraban, o no para resolver este tipo de cosas?
- Me acuerdo un docente, el primero que tuve en instrumento, yo tendría diez años, me trataba como a un adulto,... me daba libros o métodos que eran de adultos,... y no se podía avanzar, yo veía que no avanzaba... después mis padres me cambiaron con otro docente y creo que fue peor el remedio que la enfermedad,... yo ya me estaba alejando, ya empezaba a odiar la música. Y mi mamá me consiguió otro docente que fue un amor... y que me guió hasta el final de la carrera. Es el problema de padres que no saben música... y te anotan, sin saber. Y después en la Universidad también, es como que volvió ese recuerdo de la infancia, de algunos docentes que trataban de forma despectiva al alumno.
- Tenés experiencias de mal trato áulico?
- Vi mucho y lo viví también, y después se fue superando y la violencia académica cedió. En general pasaba un grupo de cámara... (levanta la voz reproduciendo al docente)"No, cómo pueden estudiar así, no se dan cuenta que así no va!" ... "A que vienen acá". Hasta que una compañera dijo: "si vengo acá es a aprender y somos todos adultos"... ahí hubo silencio en la clase. Después siguió igual... y el docente no cambió. Y lo sufrimos todos.
- Qué ocasiona en el alumno ese tipo de conducta?
- Lo que pasó en ese momento es que mucha gente dejó la cursada. Algunos se cambiaron de cátedra y otros directamente no fueron más a la facultad. Recordando... una profesora de lenguaje musical, yo era chiquita y tenía que cantar... y estaba temblando, y dijo: "esta carrera no es para temblar, si Ud. Va a temblar estudie otra cosa", yo tenía 12 años me acuerdo.
- Qué te ocasionó?
- Por un lado la sensación de que me sentía fracasada y por el otro lado, el decir que hago?... y seguí, a pesar de todo, seguí.
- Y ahora ya de profesional, cuando ves alumnos con situación de estrés o angustia en el momento de tocar, cómo vos tratás de colaborar con ellos?
- Lo más que puedo:... "tranquilo, esto es una muestra y vamos a mostrar lo que trabajamos en el año, nada más", "no tenés que mostrarle a nadie que sos mejor, ni peor"... y el examen también... "si llegó a esta instancia, es porque está preparado"

- Vos experimentaste la sensación de que nunca alcanza con todo lo que se estudia? Vos cómo ves este tema?
- Yo creo que es una cuestión de la profesión, porque cada vez la pirámide se cierra más, la exigencia se cierra más, cada vez el nivel competitivo es más alto... hay muy poca posibilidad de trabajo. La excelencia se consigue con mucha perseverancia, con mucho estudio, con mucho autocontrol y no todos tienen esos factores a favor,... un docente tiene la obligación de contener, de enseñar y de acompañar. Ese es el rol del docente.
- Encontrás alguna diferencia entre lo que es la crítica y lo que es la evaluación?
- Si, la crítica es agresiva. La evaluación es mostrarle al alumno lo que tiene que mejorar y lo que puede cambiar. Demostrarle todo lo que puede avanzar. Lo que en su momento falló y decirle que eso lo tenemos que mejorar. Pero la Crítica es un maltrato verbal.
- Algo que nos quieras contar vos? Como referencia sobre estos temas.
- Te puedo contar una anécdota o dos. Una que tuvo una solución. Una cátedra grupal en que muchos alumnos se comenzaron a sentir agredidos por ese docente, y elevaron una nota a la inspectora general... mediante papeleos, mediante citas con los alumnos, ese docente tuvo que renunciar. Y se evitó la deserción de ciertos alumnos.
- La institución arbitró los medios, o los alumnos tuvieron que ir directamente a inspección?
- Tuvieron que ir directamente a inspección.
- Ahora hay otro tipo de situación en la cual el docente no maltrata verbalmente, pero si maltrata en la evaluación. Entonces cuando llega la evaluación cuatrimestral, tiene 30 (alumnos) y aprueban solamente 10... al segundo cuatrimestre quedan 6, que son habilitados para dar final, porque este espacio es con examen final obligatorio. De esos 6 solo aprueba 1. Y hay 5 que pululan, para ver cuándo se pueden presentar a dar el final. A esta situación también se elevó una nota, pero esta vez a la dirección. No se sabe qué va a pasar. Esta está vigente. Ese docente hace veinte años que usa esa misma metodología...
- Vos entendés lo que este docente hace como un ejercicio del poder?
- Si, es un ejercicio del poder.
- Vos entendés que esos alumnos que están en esa situación intermedia podrían haber aprobado?
- Si porque en todas las demás materias, que son como catorce por año, van bien.

VI.16 Resultados a partir de las Entrevistas a profesionales

- Se ha observado en todos los casos reporte de vivencias de maltrato áulico durante la época de estudio.
- Se ha observado en todos los casos reporte experiencias iniciales de gran ansiedad frente al público.

- Se ha reportado en dos de los casos deseos de escapar de la situación de performance, previos y durante la misma.
- Se ha observado en tres de los casos el deseo de colaborar y contener cuando un alumno presenta ansiedad.
- Se ha observado en uno de los casos la decisión de no trabajar como docente por temor a dañar al alumno.
- Dos de los casos han reportado situaciones áulicas en instituciones, que han sido denunciadas, donde ha debido intervenir la dirección de la institución, o bien la inspección general.
- Han sido reportados en todos los casos situaciones de extrema exigencia, temor por la evaluación, sensación de frustración, referidos a la Performance.
- Se ha observado en los cuatro ejemplos que han podido continuar con la vida profesional de Performer, sobreponiéndose a experiencias negativas de distinto nivel.
- Se ha observado en dos de los casos que incluso despliegan su actividad de performer en escenarios internacionales.
- Se ha observado en dos de los casos que continúan formándose profesionalmente en el exterior con periodicidad anual.
- Se ha observado en el caso de los dos sujetos que comenzaron la carrera de piano, el traslado a la carrera de canto para poder solventar la ansiedad.
 Uno de ellos terminando la formación completa de piano en el nivel superior.
 Uno de ellos alcanzando el nivel de tecnicatura, ha pasado a la carrera de canto.
 Ambos trabajan como Performer con actividad principal canto, quedando relegado el piano a instancias de acompañamiento de su propia performance, o como herramienta para dar clases.

CUARTA PARTE CONCLUSIONES

CAPÍTULO VII LA ANSIEDAD POR PERFORMANCE MUSICAL COMO PROBLEMÁTICA PEDAGÓGICA

VII.1 Síntesis

Tal como nos proponíamos en el presente trabajo (Capítulo I, 1-4) como primera instancia hemos definido a la APM según sus síntomas tanto a partir del relevamiento de bibliografía como de la experiencia en nuestro contexto.

Esta investigación a partir de la comparación de síntomas nos llevó a conocer la posición de la medicina y de la psicología respecto del fenómeno y las comparaciones hechas por diferentes autores que lo tratan en términos de patologías médicas y psicológicas relevando en esa línea sus alcances y límites.

Del mismo modo esta revisión bibliográfica nos llevó a inclinarnos por la aceptación de la denominación que propone Steptoe¹⁶⁰, esto es Ansiedad por Performance Musical (APM) para abordar el fenómeno, descartando por inapropiadas otras que parecieran surgir de un lenguaje coloquial o bien se encuentran ligadas al concepto de enfermedad genérica: Music Anxiety Performance mental con exclusividad solo a aquella ansiedad que sucede al músico en situación de performance y ha resultado el objeto de nuestro estudio.

Las virtudes de la propuesta de Steptoe no radican solo en la nominación del fenómeno sino en la tetrada de división conceptual para abarcarlo. En su clasificación este autor distingue cuatro elementos que la constituyen, el primero al que llamó componente primario, corresponde a la afectación de ansiedad y los otros tres a los síntomas cognitivos, motores y biológicos que se presentan como respuesta a ese componente primario (Capítulo I.1), división que nos ha permitido ir construyendo nuestro propio edificio conceptual.

El prolífico análisis de síntomas que hace Kenny¹⁶¹ sobre la APM nos conduce al relevamiento de los rasgos del carácter de los sujetos, (Capítulo I, 3) y a interrogar fuertemente lo que

¹⁶⁰ Steptoe, A.: "Negative emotions in music making: the problem of performance anxiety", en Juslin y Sloboda eds.: Music and Emotion. Theory and Research, Oxford University Press, 2001, pp. 291-307)

¹⁶¹ Kenny, D.: The Psychology of Music Performance Anxiety, Oxford University Press, 2011

continúa siendo hasta aquí una problemática situada en el terreno de la psicología y de las patologías.

Al respecto Kenny¹⁶² describe a la APM como un problema que puede presentarse de tres maneras: la primera desvinculada de las patologías mencionadas en el tratado DSM y la segunda y tercera en comorbilidad con diferentes tipos de patología psicológica según la autora define (Capítulo I.2).

En efecto, quizás por tratar la APM en el marco referencial negativo o positivo de una enfermedad, se recurrió a los standard existentes para nombrar y universalizar los síntomas, dejando de lado la apreciación desprejuiciada que surge de recoger información de modo directo en campo, por medio de reportes de los afectados aunque ello significara romper el marco de amparo científico con el que veníamos trabajando.

Así de la mano de estos autores, pero ya producto de nuestra investigación personal llegamos al primer hallazgo: hemos descrito al menos 9 indicadores de APM que se refieren específicamente a la tarea del Performer en nuestro medio local (Cap. I) y no son mencionados en ninguna bibliografía consultada.

Recordemos que aún nos hallamos nosotros mismos dentro de las consideraciones de la APM como una enfermedad, aunque ya con estos lineamientos que adelantamos avanzamos a considerarla una afección surgida dentro del marco de recorrido pedagógico. Sin embargo dado la extensa referencia en términos patológicos que hemos encontrado en la bibliografía, hemos dedicado la totalidad del Capítulo II a evaluar el problema de APM en el terreno de la salud, allí hemos encontrado referencia a problemáticas que tienen que ver con el estrés o síndrome general de adaptación, que están vinculados los altos standard de perfeccionismo respecto de la excelencia académica (Capítulo II.1-3). Hemos realizado un relevamiento de la Incidencia de este problema a niveles de salud física, mental y de lesiones laborales vinculables con la APM, al respecto hemos expresado nuestro informe (Capítulo II.4 y 6), para finalmente efectuar una revisión de las propuestas terapéuticas detalladas en la bibliografía. Hemos encontrado propuestas terapéuticas con uso de medicación y sin ella, por medio de diferentes técnicas psicológicas (Capítulo II.5).

De este modo el ingreso de nuestro objeto de estudio para indagar sobre sus causas pedagógicas nos confronta con la caracterización de Barlow¹⁶³ y su modelo trifactorial que utiliza para describir la APM. Como hemos visto (Capítulo I.5) el autor utiliza este modelo para poder explicar las tres causas que dan origen a la APM como afección denominándolas Vulnerabilidades: Psicológica Generalizada, Psicológica Específica y Biológica.

A primera vista no se advierte claramente en que podría ayudarnos este autor a situar la APM en el campo pedagógico pero pronto advertimos que Barlow al considerar el ítem biológico en el campo de la vulnerabilidad nos alienta a proseguir su interrogación.

¹⁶² Kenny, D.: *The Psychology of Music Performance Anxiety*, Oxford University Press, 2011, pp. 65-82.

¹⁶³ Barlow, D.: "Unravelling the Mysteries of Anxiety and Disorders from the Perspective of Emotion Theory", en *American Psychologist* 55, 2000.

Para Barlow el set biológico, es aquella manera en la que nuestro organismo responderá automáticamente ante estímulos amenazantes y peligrosos disponiendo de recursos orgánicos para afrontarlo. Y a decir verdad la ciencia ya ha situado este postulado más allá de lo que podría constituir una enfermedad siendo una respuesta saludable de auto conservación de cualquier organismo. Pero tal vez no sea prudente avanzar con tanto ahínco sin antes fundamentar algunos otros ítems aunque es justo que adelantemos que la ansiedad es un componente a evaluar según el contexto y no necesariamente patológico per se.

Así hemos abordado el aspecto biológico en general lo más ampliamente que nos ha resultado posible dado que no es un área incluida en nuestra formación musical (Capítulo I.7-10), lo que nos ha permitido tomar la posición para comprenderlo ya no como una Vulnerabilidad, sino como una respuesta natural del individuo a situaciones donde se considera en peligro, que presentará diferentes magnitudes según la constitución particular de cada quien. Así mismo, atentos a lo planteado por el modelo de Barlow como Vulnerabilidad Psicológica Específica, nos hemos referido al estrés situacional (Capítulo I.11), es decir a las causas generales de estrés en nuestro contexto y dado que este tema nos lleva a la problemática pedagógica en nuestro medio de estudio lo hemos ampliado posteriormente para nuestro contexto académico en Capítulo IV.

Es necesario decir que una investigación va rectificándose a sí misma corrigiendo su rumbo y modelando su objeto a medida que avanza. Nosotros hemos partido de aquello que todos los autores destacan. La forma nociva con la cual el estudiante y el profesional músico se ven afectados por ingentes dificultades que han sido denominadas síntomas de APM. Conforme a este modelo, nuestro primer paso constituyó su esfuerzo en construir un dispositivo de autoevaluación para afrontar dichas dificultades.

Fue en esta primera aproximación fecunda que organizamos un dispositivo que hemos denominado “Afinando las emociones” cuyo axioma fundamental radicaba en la afirmación “Así como afinamos nuestro instrumento, debemos afinar nuestras emociones”. El perfil exploratorio y de auto reporte del surgimiento de ansiedad o tropiezos en la ejecución de instrumento brindó el invaluable material de primera mano proveniente de los afectados, que luego nos llevó hacia consideraciones posteriores que se detallan en este trabajo como ser tratar la ansiedad como un elemento dentro de la formación musical pedagógica y no solo como algo disruptivo.

Por ese motivo hemos dedicado el Capítulo III en primer lugar a explicar las fuentes de nuestro “afinando...” citando y mencionando en que consiste la técnica de Autoasistencia Psicológica que ha diseñado el Dr. Norberto Levy, médico, psiquiatra, argentino y los motivos por los cuales la hemos elegido para enfocar soluciones a la APM en el campo de la pedagogía, nos hemos referido a ello y puntualmente a su aplicación exclusiva en músicos en Capítulo III.1 - 3.

Dado que resulta una problemática exclusiva de los músicos, nuestro enfoque ha propuesto la instrumentación del performer con herramientas que le permitan resolver por sí mismo las ansiedades que surjan de propia naturaleza de su acción. Bajo la premisa de “así como

aprendemos a afinar nuestro instrumento, necesitamos aprender a afinar nuestras emociones”, hemos encarado un trabajo de campo con alumnos y profesionales músicos que han conseguido resultados positivos a través de nuestra propuesta.

Sin embargo nos ha resultado particular y llamativo que tanto nuestra propuesta, como el resto de las halladas dejaban las posibilidades de solución libradas a la instrumentación del performer como si el mismo fuera el único responsable sobre aquello que lo aqueja. Al revisar las condiciones de desarrollo de nuestro dispositivo de autoevaluación descubrimos algo que de por sí era evidente: estábamos proponiendo una modalidad pedagógica de transmisión de conocimientos integrando en diversos aspectos vinculares, una aproximación al problema de aprendizaje... no ya sobre el instrumento sino sobre las condiciones de disposición para abordar la ejecución musical. Si la disposición básica que se desarrolla indefectiblemente es una elevación del estado de ansiedad que da color a las emociones con las cuales se da curso a los registros de interpretación y ejecución musical había que poder avanzar en la propuesta de construcción de un dispositivo allende lo terapéutico y que integrara las condiciones de formación del músico. Es decir una pedagogía afinada.

De este modo y en concordancia con la posición de referentes en el estudio de este tema como lo son Barlow o Kenny, ya citados, encontramos inminente reparar en aquellas cosas que suceden en el contexto académico musical, para por fin situarnos en aquellas realidades que justifican una mirada pedagógica a nuestro problema de músicos, que incluya solución y prevención en el contexto de la pedagogía, donde además ya no recaigan las soluciones en los sujetos sino en la articulación entre ellos en contexto con lo institucional.

Así hemos dedicado el Capítulo IV completo a hacer un relevamiento teórico de las realidades de nuestro contexto que resultan o pueden resultar factores ansiógenos, para finalmente dar lugar a la observación en el aula (Segunda Parte - Capítulo V) que trata de relevar aquello observable en conductas áulicas, aspectos vinculares entre docente y alumno, situaciones evaluativas, devoluciones en clase, modos de vinculación con la ejecución instrumental y características en las intervenciones áulicas.

Destacamos de manera basal la tarea empírica pues con ella no solo hemos podido hacernos de información primaria sino constatar nuestras hipótesis.

En la Parte Tercera entonces hemos situado una sección empírica, para la cual hemos diseñado un auto reporte o encuesta al que hemos llamado Estudio I, como se ve en el ejemplo Capítulo VI. 2-3 con el objetivo de medir y hacer un estadístico de aquellos indicadores de APM que tienen mayor incidencia. A partir de la toma de esta encuesta a 137 sujetos se ha realizado un estadístico expresado en Capítulo VI.5 y una lectura cualitativa a las encuestas, ésta última expresada en Capítulo VI.4 a partir del ejemplo citado en esta Tercera Parte. Del mismo modo y para dar lugar a las opiniones de los afectados, hemos tomado una entrevista grabada a cada uno de los participantes de este estudio, a la que hemos llamado Estudio II, damos transcripción a una de ellas que nos resulta relevante en Capítulo VI.7

En total el material producido en la sección empírica nos deja un estadístico de incidencia donde los resultados más elevados en cuanto a Indicadores de APM se localizan en aquellas premisas que sugieren la importancia de la apreciación y aprobación de quien escucha en relación a la experticia en la praxis musical, en otras palabras: exigencia para alcanzar la

excelencia. En segundo lugar los síntomas somáticos y aquellos que obedecen a fallas motoras como puede resultar ser la torpeza/rigidez y en tercer lugar fallas cognitivas como puede ser la pérdida de memoria, como hemos expresado en Capítulo VI.6, del mismo modo la entrevista con alumnos nos deja una idea de qué tipo de intervenciones ocasionan este tipo incremento en la ansiedad, la mayoría de las respuestas han tenido que ver con un modo de corrección intermitente que no permita el despliegue expositivo de la música que el alumno ha estudiado y que por otra parte no efectúe reconocimiento sobre lo que se encuentra correcto. Para finalizar con nuestra sección empírica hemos armado un diseño experimental expresado en Capítulo VI.9, que nos permita observar y verificar aquello que se desprende de nuestros anteriores estudios. Para ello hemos diseñado una situación de performance áulica, donde mediante consignas dadas al docente hemos ido variando las características de la clase para observar las consecuencias de los distintos estímulos en un contexto de aprendizaje. Las observaciones hechas se encuentran expresadas en Capítulo VI.10-11, del mismo modo que una entrevista filmada y transcripta realizada al alumno participante de nuestro diseño experimental, consta en Capítulo VI.12, del que se desprende la coincidencia entre el auto reporte, la experiencia áulica y su propia narración de sus experiencias previas en situación de performance.

VII.2 Definición conceptual de los términos

En esta instancia deberemos justificar ampliamente la elección de la terminología que utilizamos, para enfocar apropiadamente desde lo conceptual el objeto de nuestra investigación.

La construcción conceptual Ansiedad por Performance Musical se refiere a aquella ansiedad en los músicos relativa a la situación de Performance. La manera correcta para referirse a ello en la bibliografía especializada que proviene de la lengua inglesa es Music Performance Anxiety.

En la traducción al español los términos Música y Ansiedad logran transponerse, permaneciendo Performance invariable.

En efecto, el término performance no se encuentra en la lengua española, por lo que en la traducción a nuestro idioma no resulta adecuado ni prudente en este caso el reducirla a “realización”, pues la utilización en lengua inglesa se presenta más compleja y variada en sus acepciones de sentido y significado.

Al tratarse de una categoría expuesta en otro idioma y luego transcripta solo en parte, para manejarnos con precisión, es necesario revisar las utilidades que la lengua madre del concepto pudiera arrojar y compararlas con nuestro objeto de estudio.

El diccionario WordReference¹⁶⁴ brinda algunas acepciones, de las cuales, una nos aproxima a la utilización exacta que buscamos: “music performance” traducida como interpretación musical.

¹⁶⁴ <https://www.wordreference.com/es/>

Es interesante puntuar que interpretación musical lleva por supuesto la extensión hacia el sentido “concert of live music”, es decir, concierto en vivo.

Entonces, la interpretación musical implica “un estar ahí” en un presente continuo de la acción musical (Cap. V.9), es decir, una interpretación activa siendo realizada en tiempo presente y aunque posea una acepción que en su enunciado pueda escucharse como en tiempo ya pasado (una grabación por ejemplo) la enunciación de referencia estaría diciendo “en ese momento en que se hizo esa performance”.

Este detalle constituye uno de los temas cruciales sobre la definición de performance musical: la misma no puede realizarse en tiempo diferido. La performance musical implica un estar ejecutando por parte de un performer hic et nunc, un aquí y ahora.

Además, hallamos otras acepciones: “performance” como representación teatral (theatre).

- The theatre has two performances per night.
- El teatro tiene dos representaciones por noche.

Y también como actuación: “performance” (theatre acting).

- Her performance in the movie won her an Oscar.
- Su actuación en la película le mereció un Oscar.

Podemos advertir que las tres acepciones que acabamos de mencionar implican la realización de un acto que va más allá de la acción a la cual hacen referencia: interpretar, poner en escena y actuar son algo más que referencias a la acción que menta. Es decir, son actos que muestran o señalan alguna otra cosa. Resultan ser construcciones que dan a ver algo que la acción del verbo difiere o señala como indicador de lo realmente a ser mostrado.

¿Que podrá ser aquello que la acción de la performance permite ver? Tal vez la acepción siguiente venga en nuestra ayuda, “Performance” en tanto “fulfillment of a duty”, es decir, como cumplimiento de un deber. O simplemente desempeño.

- The soldier's performance of his duties was as good as one might expect.
- El desempeño de los deberes del soldado fue tan bueno como se esperaba.
- El cumplimiento de sus obligaciones por parte del soldado estuvo a la altura de lo esperado.

El desempeño es el acto o acción que se encuentra subyacente respecto del término “interpretación” y, a su vez, comandando la significación hacia la performance. Cuando de performance se trata la interpretación implica un desempeño.

Notablemente los significados que vamos vinculando al término performance, lejos de simplificar nuestro camino, van abriendo nuevas rutas inevitables de transitar.

Así, esta nueva acepción nos hace ingresar a un sentido que la palabra performance connota: a todo desempeño le sigue una expectativa sobre la realización de dicho acto.

Otra vez, una nueva acepción viene en nuestra ayuda e ilumina la naturaleza de ese acto “performance” en tanto “carrying out of a task”, es decir, llevar a cabo una tarea.

- Their performance was first rate, and they did the job completely.
- Su desempeño fue de primer orden y completaron todo el trabajo.

Queda claro que la tal “performace” no sólo supone una realización, sino una tal que cumpla con expectativas predeterminadas en la realización de un acto evaluadas por un tercero.

La performance, entonces, es una acción de darse a ver en una modalidad particular de desempeño cuya expectativa será evaluada por un tercero, expectativa conforme a algún deber ser de cumplimiento.

Así, ya podemos afirmar que en la performance intervienen al menos dos sujetos: uno el performer, otro el evaluador del performer. Uno se da a ver, muestra. Y el otro evalúa lo que el primero demuestra.

Este sentido del discurso da lugar al planteo de las jerarquías entre performer y evaluador. Ese otro que está en el lugar de evaluador posee jerarquía suficiente para emitir un pronunciamiento sobre la performance que presencia y evalúa, resultando así al menos dos sujetos unidos de manera asimétrica por un contexto conductual compartido.

Hallamos que no estábamos tan desorientados en nuestras conjeturas cuando encontramos que “performance” también significa conducta (behavior).

– The boy's performance this morning was exemplary. No problem at all.

– La conducta del niño esta mañana fue ejemplar. No hubo problema alguno.

Performance implica entonces una conducta (behavior) que vincula a los sujetos involucrados.

Por lo que hasta ahora la performance como concepto se nos revela como una interpretación musical en tiempo real, con presencia del ejecutante que muestra en su ejecución un desempeño a un tercero que está en posición de evaluador sobre una conducta esperable.

Pero si tal conducta queda situada en el campo de lo evaluable, no es una nota de color que una acepción coloquial para “performance” sea utilizada como sinónimo de rabieta o berrinche: performance (child's bad behaviour).

– Rabieta (coloquial), número, numerito.

– The boy put up such a performance that we finally just went home.

– Al niño le dio tal rabieta que finalmente nos fuimos a casa.

– El niño nos montó tal número que tuvimos que irnos a casa.

Así, tenemos las formas positivas de utilización de la palabra “performance” para evaluar un desempeño; también existe la notación negativa que coloquialmente expresa una escena al menos desafortunada y que lo hace en una modalidad irónica.

Podemos concluir siguiendo los filios de los sentidos y usos del término “performance” que se trata de un acto que va más allá de la acción que menta; que involucra al menos a dos sujetos en asimetría de lugares; que tal performance invita y exige una evaluación; que existe al menos una expectativa más o menos cierta y esperable de una conducta; y que la no aplicación a esa conducta esperable se nombra con la misma palabra pero en sentido de su ausencia, con connotación peyorativa.

Entonces, encontramos que si “performance” es una realización en tanto acto llevado adelante por medio de una conducta en tiempo presente susceptible de ser evaluada, deben existir también requerimientos para evaluar dicha performance, es decir, requerimientos técnicos.

Performance en tanto “technical capability”, es decir, capacidad técnica. En otras palabras, rendimiento como destreza.

– The car's performance on road tests was poor.

- El rendimiento del coche en las pruebas de conducción fue deficiente.
- The team's excellent performance led to their victory.
- El excelente rendimiento del equipo los llevó a la victoria.

Entonces, existe la noción de que “performance” implica un rendimiento basado en una conducta esperable según parámetros especiales y en base a cierto umbral de standard claros y distintos que una destreza supone.

La performance en tanto destreza implica definitivamente un poner de manifiesto. Por supuesto, una utilización idiomática nos asiste en esto también:

- According to Chomsky, performance is external evidence of language competence.
- Según Chomsky, el habla es la manifestación externa de la competencia lingüística.

Nuevamente aquí hallamos que la performance supone algo que se manifiesta, pero que se nutre en algo que lo sostiene, permaneciendo como base.

Llegamos así a comprender que una “performance” implica de por sí una tarea trabajosa: “tiresome task” que significa ardua tarea. Lo que pareciera justificar el dicho latino “Ad astra per ardua”, es decir, se llega a las estrellas con esfuerzo.

- What a performance getting the children ready for the party!
- ¡Qué trabajo es arreglar a los niños para la fiesta!
- ¡Menudo trabajo! Tuve que preparar a los niños para la fiesta.

Una performance como destreza y puesta en primer plano de una interpretación musical también debe contener una significación de esfuerzo y trabajo.

Así, llegamos a la última revisión de las acepciones y hallamos que “performance”, en el campo legal, implica “action for specific performance” y “special remedy”, ya que es demanda de ejecución específica.

- Acción particular para un cumplimiento exacto.
- Acción particular para una ejecución exacta.

Por lo que podemos concluir que una “performance”, en el campo musical, implica tácitamente una realización musical instrumental ligada a una técnica; con la expectativa de cumplimiento exacto (riguroso) de los valores standard esperables para dicha técnica; que tal técnica debe ser llevada adelante por una conducta específica manifiesta en un contexto evaluativo donde otros, que no son el realizador, se expedirán conforme a una escala de valores sobre el desempeño y la destreza musical del intérprete; que tal demostración implica una tarea ardua.

Performance no sólo implica una interpretación o realización, sino que lleva implícita una exposición manifiesta y voluntaria para ser evaluada.

VII.3 La Performance Musical como dispositivo

Hemos llegado finalmente al punto de inflexión que nuestra propia deriva en el camino nos fue guiando. Vimos transformarse la Ansiedad por Performance musical de una serie de afecciones más o menos registradas pero siempre desde el punto de vista de la salud enfermedad. Por una serie de rectificaciones no solo ampliamos los márgenes de indicadores de APM no registrados con anterioridad sino que además ellos mismos nos llevaron a la construcción de un dispositivo de auto evaluación como propuesta a los afectados que resultó ser una propuesta pedagógica en sí misma. Ahora, afianzados en la convicción de que la APM no solo es susceptible de ser tratada en el campo de la salud sino que es erróneo no interrogar las condiciones de sus surgimiento en el campo pedagógico y allende a lo que constituye una enfermedad, la misma formulación conceptual nos permitió advertir lo procedente de centrar la lectura de un dispositivo nodal en la evaluación de la adquisición de conocimientos que ha sido denominado performance.

Así, un dispositivo es un mecanismo de puesta en acto de diversas modalidades discursivas que realizan la presencia de funciones institucionales, instituidas e instituyentes. Al revisar los elementos que intervienen en la performance musical, surgen los siguientes ítems característicos del dispositivo de performance.

La performance musical posee los siguientes elementos estructurales:

- 1) Una conducta de exposición por parte de un sujeto al cual llamaremos Performer.
- 2) Tal conducta sostenida en una acción específica de ejecutar el instrumento musical o canto.
- 3) Realizada en tiempo real
- 4) Constituyendo la interpretación musical.
- 5) Conforme a una técnica instrumental específica.
- 6) Técnica expresiva que implica un lenguaje.
- 7) Lenguaje que siempre está dirigido a otro.
- 8) Un otro que se articula en binomio vincular con el sujeto definido en 1) al cual llamaremos Evaluador
- 9) Re-creando con ello un espacio en el cual intervienen discursos, prácticas y saberes.
- 10) En un particular ejercicio de autoridad según modelos instituidos.
- 11) Donde los sujetos que intervienen Performer y Evaluador se encuentran en posición de asimetría.
- 12) Donde finalmente el pasaje por este artefacto (1 al 12) brinda un resultado llamado Evaluación de la conducta y desempeño del Performer por parte del Evaluador.

Dispositivo, en el sentido que menciona Foucault (1984), es una red constituida que se establece entre un conjunto heterogéneo de elementos entre los que se encuentran lo dicho y lo no-dicho. Esta red comprende discursos, leyes, medidas, decisiones reglamentarias y morales, instituciones, etc. Dicha red está definida por la manera en que se vinculan o no estos elementos discursivos que la componen. Así, un elemento puede resultar un discurso

que corrobore una reglamentación existente o un elemento que permita ocultar o justificar alguna práctica. Tanto es así que en las situaciones de maltrato aúlico, en nombre de la excelencia de la performance se incurre en trato inapropiado para con el alumno, bajo el justificativo de que se hace por su bien, profundizaremos sobre este punto posteriormente.

Para Foucault¹⁶⁵ los dispositivos, es decir, esta red vincular heterogénea que incluye lo dicho y lo no dicho, constituyen a los sujetos inscribiendo en sus cuerpos, modos y formas de ser que se corresponden con conjuntos de praxis, saberes y actitudes que administran u orientan los comportamientos en un sentido que se supone útil a los pensamientos de los individuos. Un dispositivo no resulta algo abstracto, sino más bien una red de administración de tensiones de la índole de saber/poder, situada en un contexto espacial y temporal, que da cuentas de su emergencia puesto que en su aparición modifica los vínculos de poder previos.

Se trata entonces de un complejo compuesto de relaciones, procesos económicos, sociales, técnicos, instituciones, tipos de clasificación de sujetos, objetos y relaciones discursivas y no discursivas entre estos, cuyo soporte son las prácticas. Analizar un dispositivo entonces consiste en descubrir esas prácticas singulares producto de circunstancias particulares¹⁶⁶.

Nuestro dispositivo Performance Musical presenta como soporte la estricta praxis musical, que contempla además la actitud correspondiente, la solvencia técnica, la expresión apropiada del lenguaje, la articulación de un discurso dirigido a un otro o evaluador. Está integrado por un vínculo asimétrico entre performer y evaluador, donde existe un ejercicio del poder relativo a la evaluación de la praxis esperable de acuerdo a determinado estándar y contexto. Sucede en contextos institucionales diversos, ya sea una orquesta, un conservatorio, un teatro; y en circunstancias diversas tales como un concurso, un concierto solista, un examen, siempre presentando la característica de que la construcción del discurso es en presente continuo, en espacio-tiempo previamente pautado y frente al espectador evaluador, quien emitirá un juicio crítico sobre la performance y se expedirá en términos de aprobación o desaprobación.

VII.4 Del éxito y fracaso hacia el fallo e infortunio por medio del dispositivo

Una performance musical así descrita constituye un dispositivo que debe ser inscripto en el campo de la transmisión y evaluación pedagógica.

La descomposición en sus elementos participativos nos permitirá realizar inferencias sobre los fallos que se producen dentro del mencionado dispositivo.

Adelantemos que tales fallos serán considerados bajo el término “infortunio”.

De este modo nos despegamos del discurso en términos de éxito y fracaso que pesa históricamente sobre el músico.

¹⁶⁵ Foucault, M.: “El Juego de Michael Foucault”, en Saber y verdad, Madrid, Ediciones de la Piqueta, pp. 127-162, 1984.

¹⁶⁶ García Fanlo, L.: “Sobre usos y aplicaciones del pensamiento de Michael Foucault en ciencias sociales”, en Discurso y Argentinidad, año 2, número 2, Buenos Aires. ISSN 1852-642X, 2007.

El infortunio estaría recayendo sobre todo el dispositivo cuando alguno de los elementos constitutivos falla.

Creemos que al analizar en sus partes constitutivas el dispositivo de performance musical nos permitirá construir respuestas apropiadas que conduzcan al alumno en un camino de reparación de aquello que se ha presentado como infortunado para ese momento.

La mayor debilidad de las propuestas que han abordado este tema quizás resida en que siempre las soluciones y responsabilidades recaen sobre el sujeto que se dispone al lugar del performer. Olvidando que el evaluador forma parte del mismo dispositivo de evaluación y como tal debe atenerse a la dinámica que el dispositivo desarrolla y no al capricho o subjetividad del lugar que ocupa.

Si la asimetría implica la infatuación del poder en uno de los términos del dispositivo, entonces el sujeto que se dispone a ser evaluado, lo es en su ser y no en su desempeño como debiera suceder. En cambio, si cada uno de los elementos del dispositivo funciona como una puerta de acceso a revisar las modalidades de fallo por infortunio, tanto evaluador como evaluado, docente como alumno poseen la potestad de laborar juntos para hallar resultados de progreso. Porque en definitiva el dispositivo de performance musical no es otra cosa que una forma de transmisión pedagógica donde la evaluación recorre los mismos criterios que la pedagogía con que se viene recepitando el deseo de formación del alumno.

Cuando miramos el vínculo entre Performer y Evaluador en términos de dispositivo, encontramos que la manera de articular sus elementos es capaz de proveer al mismo tiempo un marco o borde donde se alojan las reglas dichas y no dichas, también la contención y nutrición para el desarrollo del performer. Este marco de reglas no debe ser tomado como algo limitante, ni como instrumento para limitar, sino como una estructura de sostén en el sentido claro de sustento o nutrición. Allí donde el performer se sostiene para dar pasos hacia su experticia y crecer hacia su independencia musical, de criterio, técnica y actitudinal, es gracias a la nutrición/sustento que obtiene dentro del dispositivo.

Claramente, este proceso de crecimiento y cambio de diletante a performer trae consigo una carga de ansiedad/alerta natural que es propia del aprendizaje. Además, la situación de performance misma implica la presencia de la ansiedad o alerta necesarias para su desempeño. Llegados aquí resulta de importancia definir en qué términos estamos hablando de “sustento”. Sustento en el sentido de sostén, como los brazos que sostienen a quien es bebé y aún no puede pararse sobre sus pies; también en el sentido de nutrición, pues quien no puede pararse sobre sus pies no puede tampoco ir a procurarse el sustento. Sustento (Calmels, 1997)¹⁶⁷ como el suelo que sostiene cuando alguien ya puede por fin ponerse en pie, y como la pared que sostiene, como un límite seguro para que quien aprende a caminar pueda aferrarse y llegar a procurarse el sustento progresivamente por sus propios medios. Una cosa es ir más allá del límite y otra bien distinta es llevar el límite más allá¹⁶⁸. Parece un juego de palabras, pero bien leído se advierte que existe una distancia ética en la segunda formulación. Llevar más allá del límite a alguien solo redundaría en que ese alguien quede a la intemperie, exiliado de la casa donde hasta hacia un rato se podía cobijar y dar un lugar de pertenencia.

¹⁶⁷ Calmels, D.: *Cuerpo y Saber*, D y B, Argentina. 1997.

¹⁶⁸ Saito, M. Sensei.: Entrevista. 2014. <http://www.aikidoenlinea.com/blog/el-aikido-no-es-un-arte-marcial-es-budo/>

El dispositivo performance musical no es otra cosa que una red de contención para la bipedestación sobre el escenario del performer. Y como tal provee de ley, de límite y de sustento para el desarrollo de la actividad de performer musical.

Cuando se desarticula alguna de estas funciones del dispositivo, comienza a desbaratarse en cadena el equilibrio entre ellas y ocurre el infortunio, que consiste en una tensión poder-saber, una ansiedad mayor a la adecuada, sensación de rechazo, sensación de humillación, de excesivo riesgo, la dignidad del Performer queda expuesta, etc.

VII.5 Ansiedad por Performance Musical y Ansiedad en la performance musical.

En este punto llegamos una propuesta radical para pensar el término “Ansiedad” musical.

Esta palabra, que tiene su origen en el latín *anxietas* y significa angustia o aflicción, constituye una respuesta involuntaria y defensiva del organismo, de anticipación a aquello que se percibe como peligro. Sucede a modo preventivo, como un dispositivo de seguridad frente a estímulos internos (ideas, pensamientos, imágenes) o externos (situaciones o hechos) que son percibidos por el individuo como amenazantes.

Esta señal de alerta, que advierte al sujeto y permite adoptar medidas necesarias para afrontar aquello que se presenta como amenazante, se encuentra acompañada de una sensación desagradable o de síntomas somáticos de tensión.

Pero también tenemos aquella ansiedad que se suscita frente a situaciones expectantes que en apariencia no constituyen una amenaza o un peligro. Recibir un obsequio aguardar a alguien querido en el aeropuerto, recibir un título, dar el primer concierto...

En principio esta “ansiedad” que hemos descripto tiene una función adaptativa y constituye un estado emocional normal ante ciertas situaciones. Se trata de una respuesta natural, habitual y deseable en situaciones específicas.

Así, un aprontamiento de sistemas defensivos internos del sujeto en situación de performance o en cualquier otra situación evaluativa es esperable, como el aumento de umbrales de ansiedad.

Podríamos ingresar en el campo de la psicología o la fisiología y brindar alguna respuesta desde allí: es el incremento de energía frente a la expectativa de un suceso, el que recae sobre el aprontamiento del organismo. La cualificación y tramitación de esa energía pareciera ser aquello en que debiéramos poner énfasis, para comprender al menos no todo comportamiento pero sí aquello que nos interesa en este estudio.

De cualquier manera parece que no es arriesgado aclarar que cierto grado de ansiedad o alerta (arousal como lo hemos denominado en Cap. I.7, 8 y 9) es deseable para realizar determinadas tareas.

Ahora bien, si tenemos una ansiedad positiva o deseable y otra negativa o disruptiva, que dependerá de las posibilidades de cada sujeto para elaborarla y reconducirla hacia metas y fines deseados, no sería prudente incorporarla como elemento dentro de la formación musical? Proponemos entonces, hablar de ansiedad en la performance musical, como un elemento positivo en la función de trasmisión de conocimientos musicales y conservar el

termino Ansiedad por Performance Musical para aquella ansiedad que sobrepasa los límites de su cauce operacional.

En otras palabras Ansiedad en la performance musical constituye el elemento no manifiesto dentro del dispositivo pedagógico, donde mediante intervenciones apropiadas se trabaja la forma instrumental de organización de esa energía emocional para dar lugar a un umbral de arousal necesario que propicie la ejecución en performance.

La Performance Musical se nos ha revelado como un dispositivo no sólo de interpretación, sino de evaluación musical especialmente volcado sobre la capacidad o destreza de un sujeto en relación al instrumento empleado y donde la ansiedad como ítem también debe ser moderada con recursos pedagógicos. No se trata tan solo de buen trato, sino de brindar intervenciones técnicas de tal manera que la ansiedad halle un equivalente conductual para desplegarse mediante esa técnica.

Como expresa la Ley de Yerkes-Dodson (Cap. I.8), niveles moderados de arousal equivalen a altos niveles de performance. Bajos o excesivos niveles de arousal equivalen a una performance de bajo rendimiento, con fallos motores y cognitivos además de un foco de atención inadecuado.

Cuando el estímulo supera la capacidad adaptativa del individuo, la ansiedad se convierte en patológica, provocando además de una disminución en la calidad del rendimiento un malestar significativo acompañado de síntomas físicos, psicológicos y conductuales. Cuando el recurso adaptativo se utiliza repetitivamente, se producen modificaciones morfológicas a nivel cerebral que harán que estos cambios tiendan a resultar permanentes.

De esta manera, la elección de la terminología empleada revela la posibilidad de pensar la performance musical como un dispositivo de exposición-evaluación concerniente a la formación de músicos donde la ansiedad forma parte de la estructura disposicional al aprendizaje, siempre que se encuentre en gradaciones adecuadas.

VII.6 Hacia una pedagogía afinada

Para hablar de APM hemos tenido que preguntarnos a qué clase de objeto de estudio nos estamos refiriendo. La bibliografía especializada en general se refiere a APM o cualquiera de sus denominaciones más comunes como a una afección del sujeto, como hemos dicho más arriba. Es decir, un problema o patología diagnosticable y tratable en el campo de la psicología, de la medicina o de la fisioterapia, según sea el caso, el cual reside en un sujeto músico y en el que se desencadena una ansiedad que puede llegar a grados de inhabilitante para la performance, a raíz del temor a presentarse ante el público, pero que según las disciplinas que lo han observado tiene cabida a partir de ciertas vulnerabilidades presentes en la estructura psíquica y biológica del individuo, además de las vivencias que haya atravesado tanto en la vida personal como académica (Parte Primera del presente trabajo, Cap. I y II). En esa línea nuestra perspectiva de trabajo con alumnos abordó, desde el inicio, el tema de la APM en el ámbito pedagógico desarrollando un concepto fundamental: afinando las

emociones” basado en el axioma “así como el músico aprende a afinar su instrumento musical, puede aprender a afinar sus emociones”.¹⁶⁹ De este modo, hemos desarrollado Afinando las emociones como un sistema de autoevaluación asistida para resolver los puntos cruciales donde la APM trastoca las emociones relativas a la performance musical.

Sin embargo, dicho enfoque, aunque basado en diversas técnicas y ejercicios (con y sin ejecución musical) que al realizarlos posibilitan al músico afectado restaurar alguna parte su “vínculo” con la performance musical personal, dejaba recaer la solución en el individuo performer de la misma forma que quienes proponen el diagnóstico y tratamiento del músico con APM, quedando la responsabilidad de resolver el problema sólo en manos de la parte más realizadora.

Si en nuestra propuesta de autoevaluación por parte del músico afectado de APM logramos discernir que la mayoría de los síntomas y padecimientos resultaban de ser un problema vincular entre maestro de música y el alumno, está claro lo imprescindible de ampliar el espectro de interrogaciones hacia una problemática mayor.

Es decir, si bien nuestro trabajo dentro de la modalidad “Afinando las emociones” ha dado buenos resultados en alumnos, presenta a la luz de nuestras ideas actuales una propuesta que debe saltar el cerco estigmatizante de un fantasma que recorre la formación del músico: ser el culpable de sus propias limitaciones.

Para ello hemos transformando en conceptos maleables los lugares formales donde se produce la aparición de la APM para ir de una herramienta de autoevaluación como lo es “Afinando las Emociones” hacia un concepto a la vez que superador, integrador de lo ya explorado. Estamos hablando de una Pedagogía Afinada.

Hablar de una pedagogía afinada impone situar con firmeza que la Ansiedad por Performance Musical debe relevarse y enfocarse desde el marco pedagógico siendo el dispositivo de formación y transmisión musical la matriz de exploración donde se revelan las dificultades de formación, transmisión y progreso no solo del alumno sino del sistema educativo.

Así, hemos abierto las formas de interrogar la APM desde una perspectiva pedagógica para involucrar aquello más variable que posee la formación del músico: los vínculos interpersonales entre el docente y el alumno, pero ahora en términos de estrategia pedagógica. Curiosamente un dispositivo es tan frágil como su parte más sujeta a variación. Así, los elementos más variables dentro de los que hemos nombrado como dispositivo de performance son los sujetos en juego y su calidad de vinculación.

Esta variabilidad se ve ampliada por dos factores, el primero es la asimetría presente en el vínculo y el segundo, la exposición del performer al ser evaluado.

Hablar de pedagogía afinada nos deja un problema de doble entrada: uno, de resolución de un conflicto; el otro, un problema ético.

El primero tiene lugar puesto que estamos enfocando nuestras estrategias resolutivas a una parte del vínculo que padece la APM, que es la parte correspondiente al músico en su rol de

¹⁶⁹ Conti, G.: Afinando las emociones, 1ª ed. revisada, Editorial Molón Labe, Buenos Aires, 2016.

alumno o de performer. Pretendiendo que éste se instrumente tanto como para poder resolver la totalidad del problema vincular que le ocasionan estos síntomas.

El segundo problema, el ético, es que continuamos sin hacer una autoevaluación de las intervenciones pedagógicas y del contexto académico donde se origina un tipo de transmisión que definitivamente enferma o afecta al músico.

Así, pretendemos abordar la construcción de una pedagogía afinada donde la performance musical sea evaluada como dispositivo, tal que sus partes constitutivas nos permitan hallar modos de interrogarla allí donde se presenta un fallo. Que tal fallo no sea atribuible a un sujeto, sino a un proceso discernible y localizable en segunda instancia de revisión; donde la performance no sea un resultado definitivo jugado a cara o cruz en la vida de un sujeto, sino la integración paulatina de modalidades experienciales que fortalezcan el deseo de hallarse en un mundo musical; que los malos tratos y destrato sean revelados como tales y no integrados a intervenciones y prácticas humillantes de la condición humana¹⁷⁰ so pretexto de brindar con ello una lección inolvidable.

Asimismo, una pedagogía afinada deberá tener en consideración un elemento foráneo al dispositivo pero que curiosamente es el que aparece como sobredimensionado: la ansiedad. Si ella es parte de lo necesario para el desarrollo de lo aptitudinal, también es fuente de riesgo personal para quien no logra instrumentar y modular sus incrementos o bajas. Por lo tanto, un contexto exigente no necesariamente es un contexto hostil: la ansiedad es patrimonio del dispositivo aunque no forme parte del mismo.

Por qué insistimos en que la ansiedad no debe estar integrada a los elementos del dispositivo pero si contemplada como producción dentro de la performance? Pues porque desde lo pedagógico se deben extender prospectos técnicos y de incorporación instrumental para que el propio músico pueda resolver ese incremento de ansiedad. Solo, pero junto con otros. Paradoja fecunda donde el estar solo no implica soledad. Y el estar con otros no redundan en un aplazamiento de la responsabilidad personal. Hacer intervenciones sobre la ansiedad dentro de la performance musical solo lleva a la conmisericordia del afectado o la crueldad del evaluador.

Así, entendemos que en los casos en los que la articulación de los elementos del dispositivo es apropiada, los niveles de ansiedad a los que lleva son aquellos necesarios para la performance. Mientras que cuando la articulación entre elementos se rigidiza o entorpece, el nivel de ansiedad llega a ser excesivo y a generar el infortunio no solo de la praxis sino de la performance en su totalidad según la hemos definido.

¹⁷⁰ Musumeci, O.: "La abyección por el otro en los exámenes de instrumento del conservatorio", en *Actas de la VI Reunión SACCOM*, 2007.

VII.7 Investigación y relevamiento de datos

Nuestra investigación nos ha conducido a un hallazgo conceptual que lejos de ser solo corroborativa nos ha guiado hacia la ampliación de la problemática. Así advertimos rápidamente que los elementos de afectación dentro de la APM son más amplios que los enumerados por aquellos que la pretenden ligar a la fobia social. Estos elementos nos permiten decir, que la APM no resulta ser una patología, sino una afección que ocurre en el contexto pedagógico, en la situación de adquisición de conocimientos y destrezas propias de una praxia específica, la de la música. Solo luego de incesantes repeticiones de experiencias inconducentes dentro del contexto pedagógico, estas afecciones originan una serie de desarreglos patológicos que ya ni siquiera debieran ser tratados como pertenecientes al stress de formación sino como enfermedad singular para cada sujeto.

Cabe aclarar que las llamadas afecciones no integran necesariamente una enfermedad y ellas son susceptibles de ser reconocidas dentro de un espectro de condiciones ligadas a la pedagogía, las formas de trasmisión y enseñanza donde el músico no solo debe aprender una técnica, sino que debe modificar su ser para incorporar conocimientos contextuales.

En el Capítulo VI luego de realizar las mediciones individuales por cada ítem de nuestra encuesta, hemos agrupado las afirmaciones correspondientes al Estudio I por indicadores de afectación. En Capítulo VI.6 puede verse la Grilla que resume las ocho diferentes afectaciones y sus resultados individuales por cada premisa de las que está compuesta cada una.

Para concluir, lo más importante resulta ser resaltar que las tres primeras a nivel cuantitativo, han alcanzado cifras que indican que han sido reportadas por duplicado en consignas del mismo grupo de indicador. Es decir que la persona registra un alto nivel de angustia al “estar afectado de”, la que se le presenta de varias diferentes maneras. En Cap. VI.6 se ha podido observar en detalle el porcentaje alcanzado en cada consigna en particular.

La que más resalta por su prevalencia resulta ser el indicador psicológico de “miedo a la evaluación” el cual como veremos en nuestro gráfico (más adelante) alcanza un %195,62 (es decir que ha sido reportado en consignas duplicadas por casi todos los individuos).

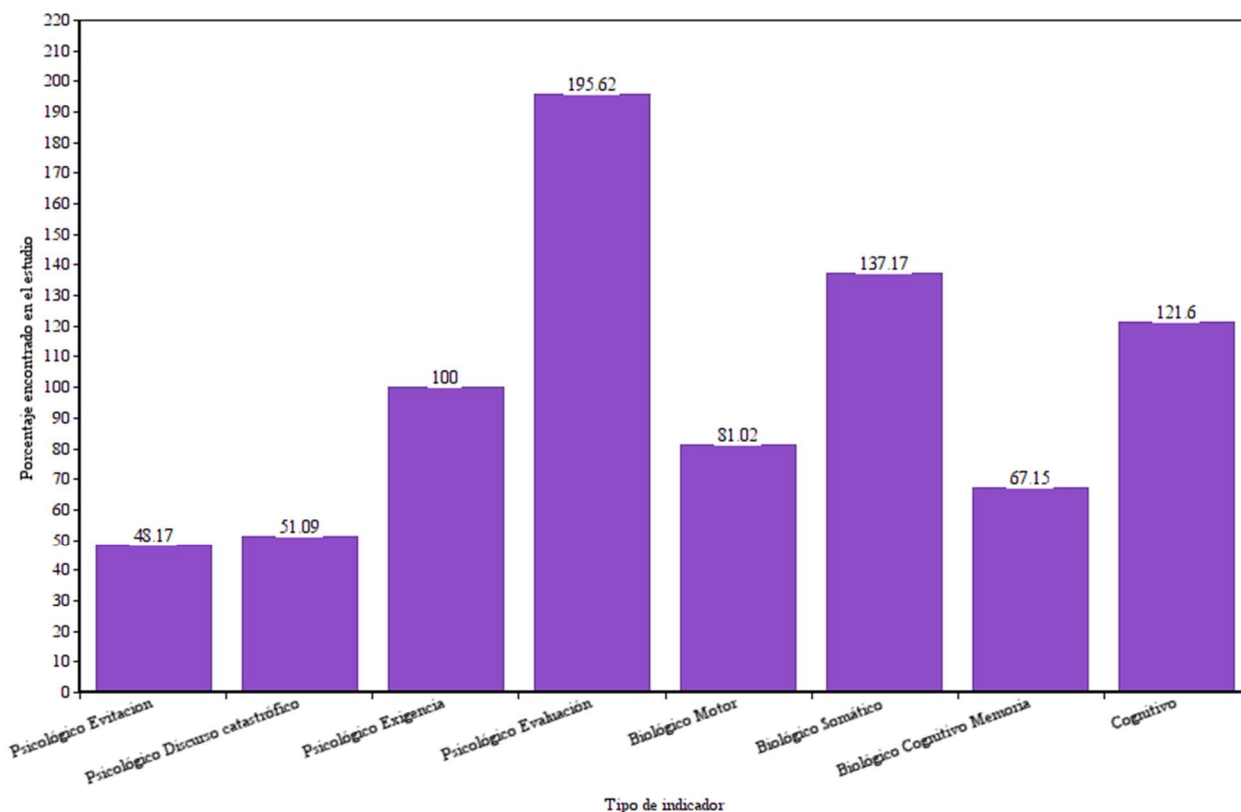
Aquí algunas viñetas como ejemplo:

- *“Yo me sentía como un estudiante y que todos los demás eran Argerich, Barenboim, o sea como que el público entero iba a saber exactamente lo que yo iba a tocar, tenía esa fantasía. Nota por nota, fraseo por fraseo, y que iban a tener la posibilidad de poder juzgar cada cosa que estaba haciendo...”*
- *Enojo frustración al terminar de tocar?*
- *Si siempre, no solo enojo y frustración, sino además culpa. Porque yo creía que me estaban preparando bien para tocar y que yo fallaba. Culpable de que se me estaban dando una buena educación y yo no la estaba aprovechando. Esa era la sensación¹⁷¹.*

¹⁷¹ Video transcripto en Cap. VI: <https://youtu.be/KaTXKN95AyQ>

Resulta impactante en estos recortes, el temor a la evaluación entrelazado con el discurso catastrófico referido a su propia solvencia.

Resultados generales de los indicadores de APM



En segundo lugar se encuentran las afecciones “somáticas”, indicador biológico, como aumento de la frecuencia cardíaca, falta de aliento, etc. que alcanzan un %137,17 también con doble reporte en importante número de casos.

En tercer lugar se encuentran los “fallos cognitivos”, como bajar la calidad del sonido luego de un error o interrumpir la interpretación y volver a comenzar, los que tienen un %121,60. En cuarto lugar el indicador psicológico de “exigencia”, presentando un valor del %100 de incidencia en los reportes y en quinto lugar con él %81, 02 de los valores reportados, el indicador biológico “motor”, correspondiente a los fallos por torpeza en la praxis instrumental, rigidez en la parte que afecte a la ejecución, temblores, entumecimiento, etc.

Ejemplo:

- *“Si siempre. En general siempre, pero había días que de verdad pensaba en escaparme, literalmente, subirme a un colectivo e irme y después inventar que me había pasado algo. Una vez en un concierto al aire libre, que acompañaba un coro... ese día me quería morir. De verdad me quería ir, porque no podía mover los dedos, de la tensión que tenía.*
- *La tensión te traía algunos síntomas motores?*
- *Rigidez, sequedad en la boca, temblor, también dolor de panza.”¹⁷²*

Vemos en el fragmento anterior la presencia de afección biológica motora y somática, ya previa a la situación de Performance, a las que se suma la conducta de evitación (o deseo de escapar).

Tal resulta de nuestros registros cuantitativos que dentro de lo que implica una performance, la búsqueda de la excelencia por el camino de la exigencia, nos lleva a elevadísimos temores por la evaluación u opinión puesta en la figura del otro, temor a defraudar expectativas, etc. capaces de elevar la ansiedad natural en la performance, a grados tan por encima de lo asimilable, que ocasionan malestar somático cuantificable (no pasa desapercibido para el sujeto), fallos cognitivos y motores.

Cuando este desequilibrio se torna repetitivo, se genera un continuo de ansiedad excesiva ante la performance que va a ocasionar la afección de la “memoria” (%67,15) ya sea en aspectos cognitivos o motores, “discurso catastrófico auto referido” (%51,09) y “conductas de evitación” de la performance (%49,17) parciales o totales.

Entendemos que todas estas afecciones tienen lugar dentro del “dispositivo de performance” como modo desarticulado de vinculación entre sus elementos constituyentes, que ocasiona el infortunio de la performance misma.

Ejemplo:

- *“Y síntomas cognitivos?... errores, fallos, síntomas de memoria?*
- *Si, si se me ocurría sentarme en el piano dos minutos antes de salir, probablemente me olvidaba, pasajes que nunca me había equivocado me los olvidaba, de repente. O me ponía a pensar antes de sentarme en el piano en el pasaje, se me borraba una parte, iba me sentaba en el piano y no la tenía... y esto me provocaba que quería tomarme el primer colectivo e irme, porque lo que yo sentía era que no estaba preparado, que no estaba listo, que no alcanzaba, que evidentemente algo debería faltar.”¹⁷³*

Observamos que se hallan todas en valores que inciden entre el %51 y la totalidad de la población, con la salvedad de que dentro de las afecciones de evitación (como se vio en un ejemplo más arriba), se encuentra incluida la conducta de haber abandonado la performance, antes de iniciarla o durante la misma, población que de manera muy limitada vuelve a

¹⁷² Video transcripto en Cap. VI: <https://youtu.be/KaTXKN95AyQ>

¹⁷³ Video transcripto en Cap. VI: <https://youtu.be/KaTXKN95AyQ>

presentarse a nuevas situaciones de performance, lo que también limita la posibilidad de mensurarla.

VII.8 La función de la evaluación en el contexto del dispositivo

A la luz de nuestro dispositivo, comprendemos que la Evaluación (ítem 12 del dispositivo) resulta ser el factor que articula a todos los elementos implicados.

Así Performer y Evaluador (un maestro, jurado o público) se hallarán vinculados por la evaluación que acontece dentro de un dispositivo llamado Performance. Dentro de este dispositivo se pone en relevancia la asimetría del vínculo entre performer y evaluador (ítem 11), la que no resulta de por sí problemática, sino una simple característica de este vínculo.

Pero debemos prestar atención a qué sucederá con esta característica de asimetría si a ella se le agregara un plus innecesario ajeno al dispositivo, consistente en un ejercicio del poder por parte de la instancia evaluadora. En lugar del ejercicio de la autoridad que está planteado en el ítem 10 del dispositivo se prioriza la presencia de un elemento subjetivo en el evaluador, haciendo consistir en el performer una serie de fantasías, dando lugar a un desajuste en cadena de las funciones componentes del dispositivo. De este modo comenzarían a ocurrir fallos de apariencia aislada, pero que sin embargo estarán vinculados a la presión que distendió la articulación apropiada.

Cuando el elemento del ejercicio del poder se hace presente, en el lugar del correcto ejercicio de la autoridad, se verifica rápidamente en el discurso del evaluador: este se dirige con exclusividad hacia el ser del performer (Ítem 1 del dispositivo), cuando en verdad tal discurso debiera recaer sobre la ejecución (Ítem 2 del dispositivo)

Esta presión evaluativa por ejercicio del poder va a presentar varias problemáticas a nuestro dispositivo.

Cuando la evaluación recae sobre el ser del performer “sos desafinado”, “tenés problemas rítmicos”, etc. el performer se ve cuestionado en su ser y recurre a mecanismos de defensa que le impiden receptionar los discursos evaluativos sin fórmulas de rechazo, negación o incremento de ansiedad. Decimos entonces que el sujeto se halla afectado y organiza modalidades de respuesta frente al incremento de ansiedad que utilizará para responder una y otra vez creando un conjunto de conductas que luego al diagnosticarlas llamaremos APM. Si se me permite la ironía, la APM es una salida “saludable” pues se elige el menor daño frente al masivo y constante esfuerzo de exposición de su ser. Es en definitiva una formación de compromiso que permite la huida de un escenario.

Esta secuencialidad que va de la evaluación (ítem 12) dirigida al ser del performer conduce a lo que denominaremos un efecto de catástrofe¹⁷⁴. Es decir, cuando la evaluación, por más brillante y atinada per se, crea condiciones para arrastrar hacia lo peor todo el dispositivo pedagógico, hablamos de efecto catastrófico, apegándonos estrictamente a la etiología de este término.

Luego hallamos lo que constituirá la segunda problemática visible: la posición antagónica entre Performer y Evaluador. Cuando el vínculo del dispositivo (ítem 1 y 8), se ve afectado por la desarticulación de autoridad /asimetría (ítem 10 y 11), la presión por ejercicio de poder que recae sobre la performance, hace cambiar la articulación del binomio vincular, de cooperativa a antagónica.

Esto quiere decir que cesa la cooperatividad en el vínculo.

La capacidad de autor-augere¹⁷⁵ (autoridad para “hacer surgir”) del Evaluador y la confianza natural de la actitud de aprendizaje, que hace permeable y flexible al Performer, se pierden. En definitiva esta rigidez ocasionada por el incremento de tensión, terminará por el resquebrajar las articulaciones entre las funciones del dispositivo, ante la presión que aumenta. Esta cooperatividad faltante a la que llamamos posición antagónica no es otra cosa que la renuncia por parte del Evaluador a su autoridad (autor-augere) en virtud del ejercicio del poder.

Así, las posibilidades de aprendizaje se verán disminuidas y también el rendimiento habitual. Aquí tendrá lugar nuestra tercera problemática: claramente ante la baja en el rendimiento y en la capacidad de adquisición de destreza, aparecerá el aumento en la exigencia, y el temor por la evaluación o miedo a defraudar expectativas, lo que nos coloca en el paradigma “exigencia para alcanzar la excelencia”, que tantas consecuencias ha tenido en nuestro medio.

Cuando sucede esta desarticulación en la Performance Musical, a las claras se graba una memoria de malestar que por sumatoria de experiencias de esta calidad, dificulta un cambio en la conducta y articulación entre Performer y Evaluador, y ocasiona el aumento importante de la ansiedad, hasta llegar a lo que llamamos Ansiedad por Performance Musical. En pocas palabras, cuando un performer encuentra imposible salir de este tipo de conducta vincular, todo el dispositivo padece de Ansiedad por Performance Musical, esto incluye al docente, evaluador, jurado y a la institución que lo albergue.

La evaluación dentro del Dispositivo Performance Musical aparece como elemento decisivo y observable en términos de pertinencia, pues la otra cara de la moneda aparece cuando la evaluación recae sobre los elementos de falla en la ejecución y se brindan devoluciones cooperativas, entonces decimos que la performance ha caído en un “Infortunio”, y se

¹⁷⁴ La palabra "catástrofe" deriva del griego καταστροφή (katastrophe - ruina, destrucción) y está formada de las raíces κατά (kata = hacia abajo, contra, sobre) y στροφή (strophe = voltear), o sea "voltear hacia abajo", o cambiar las cosas para lo peor.

¹⁷⁵ Autor: persona que es causante determinante de una cosa
Augere: verbo, latín. Hacer crecer. Aumentar. Magnificar

encamina a rectificarse. En una sociedad acostumbrada a valorar sobre categorías de éxito - fracaso quizás resulte extraño hablar de infortunios como una categoría deseable para progresar. Y en efecto cuando una evaluación recae sobre una ejecución (punto 2 del dispositivo) se hallan siempre elementos sobre los cuales se puede propiciar una optimización o una rectificación del rumbo.

Es sobre la frustración que acontece en la prueba y error donde el infortunio logra el ansia de superación y su motor es el deseo que tiene por horizonte los señalamientos pedagógicos que ha recibido en la evaluación. Tratar los tropiezos en un camino de aprendizaje como simples infortunios nos permite localizar el cómo, el dónde y el por qué se han producido. Vale decir que el infortunio es localizable, mensurable, rectificable y no se constituye en totalidad de la performance.

Para resumir lo dicho hasta aquí, tenemos que la evaluación (ítem 12) resulta ser el elemento fundamental en las articulaciones de nuestro dispositivo. El natural vínculo asimétrico (ítem 11), entre Performer (ítem 1) y Evaluador (ítem 2), se ve sostenido y equilibrado por el ejercicio de la autoridad, según modelos instituidos, entonces los fallos en la performance serán leídos como infortunios locales susceptibles de ser rectificados por medio de evaluaciones con contenidos pedagógicos a tal fin. Pero en el caso de deslizarse el ejercicio de autoridad hacia el ejercicio del poder, el vínculo asimétrico resultará opresor, el fallo será atribuido al performer y el resultado será la catástrofe del dispositivo pedagógico. Así, cuando el performer no halla posibilidades de modificar este sistema de vinculación que lo oprime, recurrirá a soluciones individuales afectando o enfermando su ser.

VII.9 En qué consiste evaluar?

Evaluar es el proceso por medio del cual decimos que algo que está en un estado determinado, deseamos que esté de otra manera. Esto constituye una herramienta imprescindible a los fines de mejorar el desempeño de la performance. Evaluar resulta ser entonces, un modo por el cual rechazamos algo que se encuentra en un estado determinado, e intentaremos llevarlo a otro estado. En este contexto la idea de rechazar tiene una connotación neutra, y más que ligada a la acción de deshacerse de algo que nos resulta inaceptable, está vinculada al deseo. Con esto queremos decir que lleva directo a planearnos el cómo, de qué manera deseamos que esté determinada cosa, en este caso la Performance. En este sentido la Evaluación, del mismo modo que la autoevaluación, representan una nueva puerta que se abre respecto de la performance. Nos permite formularnos la pregunta: cómo, de qué manera deseo esto?

Pero aun iremos a por más, este mecanismo particular de rechazo neutro nos permite además respondernos cómo vamos a lograrlo y trazar estrategias para acercarnos a nuestra meta. Estrategias para adquirir conocimientos, saberes o praxis, que en el mundo de la docencia se denominan implementación de estrategias.

Ahora bien, cómo podría un docente decidir qué estrategias implementar, si no puede precisar aquello que necesita modificar y separarlo de lo que ya está a nivel?

Claro que, del elemental hecho de preguntarnos por nuestro deseo, surge también la posibilidad de detectar y separar aquello que en efecto está de la manera que según entendemos, debe estar (ítem 3 a 7 del dispositivo) según los estándares de adecuación, he allí el reconocimiento de lo que ya ha alcanzado el nivel deseado, que surge de puntualizar el fallo. Este reconocimiento resulta sumamente importante, pues obra como nutriente del performer ante la frustración que ocasiona el fallo/infortunio, y conduce a la rectificación de la que antes hemos hablado.

Ahora bien, cuando partimos de un ejercicio del poder en el ítem 10 del dispositivo, la situación resultará diferente. No nos basta con decir que una cosa es evaluación y otra es crítica y que por cierto diferentes son sus resultados dentro del dispositivo de Performance Musical. Existe una confusión respecto de qué constituye una evaluación y que cosa resulta ser una crítica y esta confusión en términos pedagógicos resulta inadmisible en absoluto.

La razón de ello es que la Crítica, consiste simplemente en el rechazo de aquello inaceptable, sin expresar su posibilidad de cambio hacia un estado deseado, y por consiguiente sin implementar estrategias para ello. Aun cuando se tratare de una “crítica constructiva”, entendemos mayormente que va a estar referida al sujeto expresado en el ítem 1 del dispositivo, el Performer, y no al producto de su acción, que resulta ser el ítem 2 del dispositivo, la conducta sostenida en una acción específica de ejecutar el instrumento musical o canto. Por este motivo, al reparar en el sujeto y no en su performance, no será posible que efectúe distinción entre aquello que ha alcanzado el nivel deseable y aquello que no lo ha hecho, lo que descarta las posibilidades de reconocimiento, tan necesario para atravesar la frustración del fallo y rectificarlo. Esta visión masiva del fallo rechazado por su inaceptabilidad, recayendo sobre la persona del performer en forma de crítica, se constituye en lo que anteriormente hemos dado en llamar catástrofe.

La evaluación pertinente, constituye un proceso necesario en la vida del performer musical desde que comienza su formación, en adelante. Se trata de un sistema de chequeo de aquellas cosas que necesitan ser mejoradas para lograr una interpretación adecuada al criterio y a la necesidad del contexto a afrontar durante la interpretación.

Podemos localizar una suerte de algoritmo evaluativo, es decir una serie de operaciones que encadenadas permiten encontrar resolución a aquello que se presenta como fallo, en términos musicales.

Algoritmo evaluativo:

- a) Observa al producto musical
- b) Despega lo que está correcto de lo que no lo está.
- c) Efectúa un reconocimiento de lo que está correcto.
- d) Efectúa reconocimiento del error y lo circunscribe
- e) Puntualiza lugar del error, tipo de error. Evalúa las posibles causas

- f) Desarrolla e implementa una estrategia resolutive
- g) Vuelve a autoevaluar en términos de proceso la mejoría

Hemos puntuado los pasos básicos y sucesivos que conforman una evaluación. Es interesante resaltar que de evitarse o desdibujarse alguno de ellos tendremos como producto una evaluación deficiente, que no resultará capaz de aproximarnos a nuestro objetivo, por ej. Interpretativo. Dejando en el estudiante o performer la sensación de deficiencia, de falla, de poca solvencia que llevará mucho malestar y ansiedad innecesaria a la interpretación.

En lo que concierne al dispositivo, en términos de evaluación pertinente, existe un plano visible de evaluación y otro plano subyacente. El plano visible es el que acabamos de explicar y que como ya hemos dicho, sucede en el ítem 12 de nuestro dispositivo entre el Performer (ítem 1) y el Evaluador (ítem 8).

El plano subyacente, pero no menos importante es la autoevaluación del mismo performer (ítem 1), no sobre sí mismo, sino sobre su performance (ítem 2). Vemos aquí como se repite el mismo módulo evaluativo que en el vínculo interpersonal, descrito anteriormente. Y claramente quedan en evidencia las mismas posibilidades de fallo que conducirían a la catástrofe. Que la autoevaluación recayera sobre el ser del performer, que por este motivo el sujeto performer presentara la sensación de culpabilidad y un discurso catastrófico auto referido, que desarrollara una actitud de sumisión y perdiera la posibilidad de optimizar su performance cotidianamente durante su estudio individual, llegando a un estado de falta de confianza y que la resultante de todo esto sea el aporte de un plus de ansiedad que obstruya su performance.

Consideramos que es función del Dispositivo Performance Musical enseñar al Performer no solo el lenguaje, la interpretación y la técnica, sino también los criterios y mecanismos de autoevaluación adecuada. Vale decir, es de capital importancia que el Evaluador sea capaz de efectuar evaluaciones pertinentes y eficientes, en los términos en que hemos explicado en el algoritmo expresado más arriba. Pues es allí donde el Performer aprenderá a autoevaluarse y construirá su criterio. Ya sea que se trate de evaluación, es decir la acción de evaluar en el plano interpersonal, o de autoevaluación, es decir la evaluación que se realiza en el plano intrapersonal, los requerimientos para su pertinencia resultan ser los mismos.

A grandes rasgos el problema de la autoevaluación deficiente es que no va a llevar al performer a interpretar de la manera esperada, pues al no detectar y puntualizar, cual es el error y de que se trata, este se verá impedido de elaborar soluciones adecuadas al objeto a resolver. Esto lo conducirá a tratar de hallar soluciones al azar y masivamente. El resultado más común de una autoevaluación deficiente es el estudio repetitivo y globalizante, que termina por afianzar la versión del error y frustrar al performer.

A continuación encontramos prudente desplegar cada uno de los pasos de nuestro algoritmo evaluativo, ahora en términos de la autoevaluación para no dar lugar a sobre entendidos.

a) Observa al producto musical: se trata de la primera parte de la evaluación, donde el músico enfoca aquello que va a ser autoevaluado. Ya sea que lo repase mentalmente, o lo toque completo para chequear su estado. Percibe el estado actual, por ejemplo de aquello que está estudiando.

“voy a continuar estudiando este movimiento de esta obra”

b) Despega lo que está correcto de lo que no lo está: Observa y reconoce puntualmente qué cosas están bien y cuales necesitan ser mejoradas. Experimenta rechazo por aquello que no está de acuerdo al standard esperable. “Aquello que no está aún en condiciones y debo seguir trabajando es...., sin embargo esto y aquello han llegado a un nivel apropiado”

c) Efectúa un reconocimiento de lo que está correcto: En esta instancia corresponde observar qué es todo aquello que no necesita modificar. Qué es todo aquello que evalúa que está bien de la manera que está. Qué es aquello que sin llegar a su nivel óptimo ha sufrido modificaciones positivas. Debe reparar aquí en cuáles fueron los medios por los que logró dicha mejoría. “Este y este aspecto en líneas generales está muy bien, estoy conforme con el trabajo realizado gracias a los aportes de mi profesor” o “gracias a que estudié esta parte de tal o cual manera”.

d) Efectúa reconocimiento del error y lo circunscribe: En esta instancia el performer recortará el error, y focalizará su atención en él. Procurará tener en claro de qué tipo de error se trata. “Hay un problema de afinación, debo chequear qué pasa además con la afinación en el resto de este movimiento”

e) Puntualiza lugar del error, tipo de error. Evalúa las posibles causas: Procurará tener claro exactamente de qué manera se está equivocando. Dónde se está equivocando y las posibles causas. “En el octavo compás hay el salto de quinta ascendente queda bajo de afinación, es probable que se deba a un problema de apoyo o de caudal de aire”. Que no es lo mismo que decir “tengo un problema de afinación”, esto último nos llevará a la práctica repetitiva y generalizante que no solo no resuelva el error sino que logre instalarlo y aprenderlo a fuerza de ejercicio del error.

f) Desarrolla e implementa una estrategia resolutive: En esta sección simplemente se propondrá ejercicios que haya aprendido a propósito de situaciones similares, o bien otros que pueda diseñar. Si ello no funcionara podrá pedir ayuda a un profesor o a un colega.

g) Vuelve a autoevaluar en términos de proceso la mejoría: luego de realizar la estrategia de corrección y estudio que se propuso realizará nuevamente una visión general de la obra, y reparará en si ha habido mejoría.

Este proceso que parece sencillo y rayano en la obviedad es a la luz de lo que sucede en nuestras aulas, algo que pocos docentes y alumnos tienen incorporado. Más vale sucede una

suerte de minuciosa crítica, que busca hacer resaltar los conocimientos de quien la emite, plagada de viejos prejuicios que llenan de roce el vínculo.

No queremos dejar pasar la oportunidad de simplemente repetir algunas de las frases clisé que pueden escucharse aún hoy en nuestras aulas:

“Para qué querés que te diga lo que está bien? Vos venís acá para que te corrija...”

“Si le digo que lo hace muy bien, se va a dormir en los laureles”

“Querer es poder”

“Si te ponés nervioso frente al público es porque falta estudio”

“... tocalo de nuevo, a ver si fue casualidad...”

Cuando las intervenciones áulicas son inapropiadas por intermitentes, críticas, imprecisas, generalizantes y referentes a la calidad de la persona que es el alumno, éste traslada a su estudio cotidiano el modelo crítico y derrama por todo el sistema las sensaciones de padecimiento y humillación a las que se somete quien se ve cotidianamente en necesidad de comprobar su valía.

Aquí se presenta ante nuestros ojos que esta función subyacente de evaluación del performer para con si mismo necesita ser aprendida dentro del dispositivo, como ya hemos dicho.

Para cerrar lo referente a la evaluación, necesitamos reparar en que el dispositivo Performance Musical, se encuentra inmerso en el marco de alguna institución que lo alberga, ya sea un conservatorio, una universidad, un teatro, una fundación, etc. Y que del mismo modo que en su interior articulan los diferentes elementos en torno a una evaluación que tendrá una calidad u otra dependiendo del ejercicio del poder o bien del ejercicio de la autoridad, y este mismo módulo se traslada más íntimamente en un módulo auto evaluativo del performer, existe también el traslado de este módulo hacia la parte externa del dispositivo. Es decir hay una articulación evaluativa, un rol asimétrico y un ejercicio de autoridad/poder, también entre la institución huésped y el dispositivo que alberga. Es necesario tener presente que dependiendo de la calidad de este vínculo avale la institución es determinante para la direccionalidad en que el dispositivo de enseñanza tome.

Hemos visto en este trabajo, en las entrevistas realizadas a profesionales ya transcritas en la sección empírica, algunas alusiones a situaciones de abuso de poder o maltrato áulico que han sido moderadas por la institución huésped del dispositivo, y otras que no, debiendo ser denunciadas a la inspección general, poniendo en riesgo la integridad y la continuidad de la cursada de los alumnos implicados.

Transcribiremos a continuación algunos fragmentos, que dejan ver esta lamentable situación.

Ejemplo a)

- *“Muchos... Eran varios episodios, la persona tenía en principio un prejuicio con el instrumento y con el repertorio. Entonces había como una suerte de ridiculización*

- en el momento en que uno tocaba. Uno se sentía ridiculizado... Risas, chistes en los cuales decía lo que pensaba, pero lo expresaba como si fuera un chiste.*
- *Qué provocaba eso en vos?*
 - *Era una mezcla de sensaciones. Bronca. Porque yo había iniciado esos estudios con muchas ganas y siendo ya adulta, con mucha expectativa. Provocaba bronca, frustración, y mucha ansiedad al momento de mostrar el repertorio en la clase.*
 - *Si el docente no estaba también ocurría?*
 - *Si, como una ansiedad de lo que iba a pasar, inferior. Siempre el momento previo a la clase era un momento para sufrir.*
 - *Quedó alguna memoria de esto en el cuerpo, algún resabio?*
 - *... Yo creo que al docente le quedó, porque lo denuncié en el ámbito institucional, y como ya tenía otras denuncias,.. había sido echado de otra institución por este motivo...*
 - *Y redundó en que lo echaron?*
 - *No, porque después de la denuncia cambió la actitud, y yo tenía dos caminos,... y como el nivel de tormento bajó, decidí no continuar porque mi intención no era perjudicar a esta persona, sino nada más defenderme. Después me arrepentí... Me arrepentí pensando en otros... Bueno de hecho yo me enfermé, mi hipotiroidismo comenzó casualmente en ese momento. El comienzo del Hashimoto, es una autoinmune. Y hubo personas que se enfermaron, o que dejaron de tocar,*
 - *Según la trayectoria que tenés hoy... qué es lo que hace que la institución tolere o sea connivente frente a este tipo de docentes?*
 - *La falta de denuncias... formales... y la gente, por lo menos el problema que tenía yo es que mis compañeros no querían involucrarse en una denuncia... por miedo a la represalia... Cuando hay una situación de poder. Un docente ejerce una situación de poder frente a un alumno... Es una situación incómoda volver a entrar a la clase cuando el docente sabe que lo denunciaste¹⁷⁶.*

Ejemplo b)

- *“Te puedo contar una anécdota o dos. Una que tuvo una solución. Una cátedra grupal en que muchos alumnos se comenzaron a sentir agredidos por ese docente, y elevaron una nota a la inspectora general... mediante papeleos, mediante citas con los alumnos, ese docente tuvo que renunciar. Y se evitó la deserción de ciertos alumnos.*
- *La institución arbitró los medios, o los alumnos tuvieron que ir directamente a inspección?*
- *Tuvieron que ir directamente a inspección”¹⁷⁷.*

¹⁷⁶ Link a video: <https://youtu.be/u0hmc9brGvk>.

¹⁷⁷ Link a video: <https://youtu.be/2mj2WpvmWM>

Ejemplo c)

- *“Ahora hay otro tipo de situación en la cual el docente no maltrata verbalmente, pero sí maltrata en la evaluación. Entonces cuando llega la evaluación cuatrimestral, tiene 30 (alumnos) y aprueban solamente 10... al segundo cuatrimestre quedan 6, que son habilitados para dar final, porque este espacio es con examen final obligatorio. De esos 6 solo aprueba 1. Y hay 5 que pululan, para ver cuándo se pueden presentar a dar el final. A esta situación también se elevó una nota, pero esta vez a la dirección. No se sabe qué va a pasar. Esta está vigente. Ese docente hace veinte años que usa esa misma metodología...*
- *Vos entendés lo que este docente hace como un ejercicio del poder?*
- *Sí, es un ejercicio del poder.*
- *Vos entendés que esos alumnos que están en esa situación intermedia podrían haber aprobado?*
- *Si porque en todas las demás materias, que son como catorce por año, van bien”.*¹⁷⁸

VII.10 Articulación de los elementos del dispositivo Performance Musical

Para analizar la articulación de los elementos del dispositivo Performance Musical será de ayuda realizarlo sobre algún ejemplo.

Hemos seleccionado el texto con el que se presenta el trabajo de Musumeci (2007) en el que se describe una situación de examen de egreso de la Carrera de Canto, por resultar claro y ya encontrarse publicado.

Finalmente haremos el mismo trabajo con la experiencia que hemos realizado a propósito del diseño experimental en el presente trabajo. De modo que transcribiremos la clase que ha sido previamente filmada, y que ya figura en Cap. VI con el nombre de Estudio III.

Ejemplo I

En el Auditorio del Conservatorio todo estaba listo para el examen final de Mariana: las tarjetas de invitación enviadas y recibidas, el público – que incluía muchos, aunque no todos, parientes – sentado en sus lugares, el fotógrafo con la cámara lista, el equipo de grabación conectado, y las flores frescas y preparadas para ser entregadas a Mariana al final del recital. Los profesores de la mesa examinadora entraron al recinto; no eran tres sino cinco –como lo requería este tipo de evento no tan frecuente– y uno de ellos era miembro del equipo directivo del conservatorio.

Este primer fragmento del texto deja ver que se trata de lo que llamamos una situación de evaluación, en el contexto del concierto que se brinda como examen de egreso de la carrera de Instrumento o Canto, lo que en el dispositivo de Performance Musical resulta ser situación de performance evaluativa propiamente dicha, la que por otra parte constituye una situación habitual al egreso de los alumnos de nuestras instituciones.

¹⁷⁸ Link a video: <https://youtu.be/2mj2WpvmWM>

Los elementos del dispositivo presentes aquí son los correspondientes a los números 1, 7, 8, 10 y 11 del dispositivo performance musical.

- Se trata de una conducta de exposición del performer, presentada aquí en su momento previo. Exposición preparada por el performer con toda la deferencia que requiere la situación de egreso.
- Se trata de un discurso dirigido a otro. En este caso constituido por: la mesa examinadora integrada por cinco personas idóneas, de las cuales uno de ellos es miembro directivo de la institución y público en general, mayormente parientes del performer.
- Un “otro” a quien está dirigida la performance se constituye el binomio evaluador – evaluado (performer).
- Un particular ejercicio de la autoridad según modelos instituidos. Se halla instituido que para una mesa examinadora de egreso son necesarios ya no tres evaluadores, sino cinco, y al menos uno de los cuales sea miembro del equipo directivo de la institución y otro el docente de la cátedra.
- Intervienen los elementos performer, o evaluado y evaluador en una vinculación asimétrica entre ellos.

Es observable que la situación recibe una carga de expectativas, que se deja ver en la dedicación presente en la preparación de esta situación de egreso. Invitaciones, fotógrafo, equipo de grabación, flores para entregar al performer al final del recital, etc. Todo esto constituye una práctica habitual dentro de la comunidad musical.

Luego de una pausa Mariana subió al escenario y saludó al público. Estaba espléndida en su vestido nuevo, y resultaba evidente que había pasado un buen rato en la peluquería y maquillándose. La ocasión ciertamente lo merecía: había estudiado en el conservatorio durante años y esa noche era su consagración como cantante profesional.

En este segundo fragmento podemos observar los elementos del dispositivo correspondientes a los números 1, 7 y 8.

- Para el ítem 1 continúa la conducta de exposición del performer, ya en su actitud sobre el escenario y saludo al público, con correcto atuendo y presencia general acordes a la ocasión a atravesar.
- Se trata de la expresión de un lenguaje dirigido a otro, lo que se expresa con el inicio de la performance saludando al público de manera pertinente.
- Se establece como elemento el binomio evaluador – evaluado, que resulta del ítem 8 del dispositivo, visible en el contexto formal en que transcurre la situación de este examen de graduación y el comentario “había estudiado durante años y esa noche era su consagración como cantante profesional”

Es observable nuevamente la carga de “expectativa” tanto en los detalles de deferencia del contexto, como ropa, peinado, maquillaje, así como en la frase “esta era su consagración como cantante profesional”.

Mariana miró a su maestra, la Sra. Chambonnier, y con un gesto de la cabeza le indicó al pianista que estaba preparada para empezar a cantar. Cantó durante casi una hora. En las primeras arias se podía notar cierta tensión, los fiatos no eran muy exactos, algunas notas cromáticas resultaban imprecisas, pero Mariana gradualmente se recuperó y pudo manejar los nervios y así ganar control sobre su interpretación. Al final, y a pesar de que el repertorio tuvo altos y bajos, su desempeño podía considerarse en general satisfactorio. Ciertamente no había sido el mejor examen escuchado dentro de esas paredes, pero afortunadamente la escala de calificaciones tenía varios niveles –de 4 a 10– para acomodar estas diferencias.

A partir de este tercer fragmento podemos observar cómo se abre el abanico de elementos del dispositivo presentes: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10

- Continúa la conducta de performance.
- Sostenida la acción específica de cantar.
- Sostenida en tiempo real.
- Constituye una interpretación musical
- Conforme a una técnica específica. Aquí vemos que por primera vez ha sucedido una serie de infortunios en el dispositivo: tensión visible en las primeras arias, imprecisión en fiatos y afinación de cromatismos fallos que sin embargo gradualmente fue rectificando por sí misma.

(Vemos aquí por medio de los fallos el indicador de afección cognitiva y del indicador psicológico de “temor a la evaluación”. Observamos que esta desarticulación pudo haber sido detonada por la carga de expectativa que se hizo visible en el contexto mostrado en los dos párrafos anteriores, con una sensación correspondiente a “temo defraudar expectativas”)

- Técnica expresiva que representa un lenguaje.
- Dirigido a otro
- Otro con el cual se constituye el binomio Evaluador –Evaluado (performer). Aquí vemos expresada la situación evaluativa, donde se deja ver a modo de auto evaluación por parte del performer que: “el repertorio tuvo altos y bajos. Y si bien, ciertamente el examen no ha sido el mejor, afortunadamente existe una escala de calificaciones, que permite acomodar esas diferencias”. Deja ver que según criterio del performer el examen no estaba para obtener una calificación de las más altas, pero si estaba en condiciones de aprobar. Esto no constituye una desarticulación, sino una posición medida respecto de la exigencia.
- Espacio en el cual intervienen discursos, prácticas y saberes. En este elemento del dispositivo están presentes los fallos expresados más arriba, pero también este elemento moderador, que significa la auto evaluación en este caso.

Es observable que la gran carga de expectativas puestas sobre esta situación de performance musical, dadas por la presencia de espectadores a los que no se desea defraudar, la idea de que esta resultaba ser una instancia por medio de la cual se “consagrará” como cantante, la enorme dedicación a la preparación previa, como se detalla en anteriores fragmentos, pueden ocasionar una elevación en el estado de alerta, más allá de lo asimilable. En consecuencia los errores señalados en este fragmento, obedecerían en principio a aquellos fallos naturales en una situación donde la ansiedad

ha sobrecargado el sistema. De todas maneras la performer va recuperándose durante el transcurso del examen y al terminar conserva un criterio mesurado, donde entiende que más allá de los errores, merece aprobar.

El recital terminó, le entregaron las flores a Mariana, tomaron las fotografías, y todo el mundo dejó alegremente el auditorio para permitir que el jurado deliberara solo.

Les tomó 40 minutos. La Sra. Chambonnier, presidente del jurado, hizo entrar a Mariana y le informó que había sido reprobada. La razón era que su interpretación había demostrado que todavía no estaba lista para graduarse. –‘Pero Ud. me escuchó ayer en su estudio privado y me dijo que debía venir al examen’– protestó Mariana –‘Pero nunca te dije que el resultado fuera ciento por ciento seguro. Te advertí que en ciertos lugares había problemas que faltaba resolver, como en el Schubert, verdad?–, contestó la maestra. Pero Mariana ya no pudo escuchar nada más. Había estallado en amargo llanto y aturdida, todavía con el ramo de flores en la mano, se preguntaba qué era lo peor de la situación: ¿la humillación frente a los que la esperaban afuera, la traición de su maestra, la sensación de haber perdido tantos años en el conservatorio sólo para llegar a ese punto, o la dolorosa revelación de que no tenía el talento suficiente para convertirse en cantante? Para ella fue terrible.

Finalmente en este último fragmento podemos observar el acento sobre los elementos del vínculo evaluativo. Los elementos del dispositivo presentes son: 1, 8, 9, 10, 11 y 12

- Continuación y conclusión de la conducta de exposición del performer. Recepción de flores, fotografías, final del concierto.
- Continuación del binomio constituido, evaluador – evaluado.
- Espacio en el que intervienen discursos, prácticas y saberes. Se evalúan las prácticas realizadas, según el criterio de prácticas esperables. En este caso reprobación.
- Particular ejercicio de autoridad según modelos instituidos, correspondiente al ítem 10 del dispositivo presenta aquí una nueva desarticulación, donde resulta haber un “particular ejercicio del poder”, en lugar de ejercicio de autoridad. Hemos desarrollado las diferencias entre poder y autoridad en términos académicos en el Cap. V y las diferencias y desencadenamientos que suceden a partir del ejercicio del poder en el contexto evaluativo, en los puntos 8 y 9 de este mismo capítulo. Aquí se halla visible en la sensación de humillación y en la idea de ser traicionada que sobreviene en la alumna, por no hacerse cargo la docente en sus dichos, de las instancias previas a esta situación evaluativa.
- Vinculación asimétrica entre Performer y Evaluador, esta situación constituye la manera de vincularse entre maestro y alumno o entre performer y público/ evaluador. No implica ningún tipo de inconveniente, salvo que por la asimetría genera inestabilidad y acentúa los desajustes en lo que llamamos dispositivo si está acompañada por un ejercicio del poder abusivo a nivel del elemento décimo del dispositivo, como hemos mencionado en puntos anteriores de este capítulo.
- Finalmente el pasaje por este artefacto brinda un resultado llamado evaluación de la conducta y desempeño del performer por parte del evaluador. En este caso entendemos que existe una nueva desarticulación en la conducta evaluativa, dado que la devolución es escasa y ambigua, incumpliendo con los puntos necesarios para una evaluación pertinente, ya descripta anteriormente en este trabajo.

- Observamos a partir del texto que el performer sale del dispositivo con sensación de aturdimiento y confusión, con sentimiento de humillación y traición por parte de la que fuera su maestra durante muchos años y la penosa idea de no tener talento para el canto, lo que se corresponde con el indicador de “discurso catastrófico auto referido”. Finalmente podemos claramente calificar como catástrofe a toda esta desarticulación que sucede entre los ítems 5, 10, 11 y 12 del dispositivo, pero que terminan por desarticular la totalidad del artefacto.
- Observaciones al respecto de la lectura del fragmento según pautas del dispositivo performance musical: En síntesis se ha visto según lo muestra el párrafo transcrito, una performance en contexto de evaluación para examen de egreso de la carrera de canto, que ha sucedido en tiempo y forma, presentando tensión y algunos fallos cognitivos que se han ido subsanando durante el transcurso de la misma performance, lo que constituye una desarticulación en el ítem 5 del dispositivo. A esta le sucede una desarticulación en ítem 10, donde se cambia el ejercicio de autoridad competente por ostentación del poder, 11 donde el vínculo asimétrico natural se ve agravado opresivamente por la desarticulación del ítem anterior y 12 donde la evaluación y la devolución no resultan pertinentes, sino ambiguas y generalizantes. Las afecciones observadas en el performer fueron: cognitiva, psicológica referente a temor a la evaluación (manifiesto por anticipado a partir de las expectativas) y finalmente psicológica referente al discurso catastrófico auto referido.

En conclusión, podemos observar a través de este ejemplo la “catástrofe” que desarticula la totalidad del dispositivo de performance musical. Esto sucede a partir del particular ejercicio del poder efectuado en torno a la evaluación, posibilitado por un modo vincular asimétrico, como lo es naturalmente el vínculo performer – evaluador. En este caso vemos que la evaluación resulta incompleta y generalizante, recayendo sobre la persona del Performer resultando punitiva y humillante.

Ejemplo II.a

- *El docente ingresa al escenario y luego de presentarse se sienta al lado del alumno.*
- *El alumno advierte al docente que no ha llegado a ornamentar la obra.*
- *El docente responde minimizando la necesidad de ornamentar cuando hay aún otras cosas a trabajar. “hay otras cosas antes de la ornamentación, ya vas a ver” y articula un gesto de calma o espera y sonrío. El alumno se distiende y también sonrío.*
- *Antes de que el alumno comience a tocar el docente le da una explicación de aspectos concernientes a la escritura original de la obra, la tablatura, dónde se encuentran los manuscritos originales y le explica que la obra originalmente está escrita para laúd barroco, da referencias de la afinación del instrumento, etc., para ubicarlo en el contexto general.*

Este ejemplo se refiere a una situación de performance áulica, el alumno es guitarrista y el docente resulta ser un especialista en música antigua.

Vemos explícitos en esta primera parte transcrita los siguientes elementos constituyentes del dispositivo performance musical: 1, 8, 9, 10 y 11

- Conducta de exposición del performer correspondiente al ítem 1. El alumno se encuentra en disposición de aprender y hace manifiesta su preocupación por no tener la ornamentación colocada en la obra.
 - El ítem 8, constitución del binomio evaluador – evaluado, se pone en juego con el ingreso y presentación del docente.
 - El ítem 9, se trata de un espacio en el que intervienen discursos, prácticas y saberes, se pone de manifiesto ya en la preocupación del alumno por la ornamentación, como en el gesto del docente de brindar una reseña respecto de la obra, tablaturas, manuscritos, sonoridades, etc.
 - El ítem 10 de este dispositivo que tiene que ver con el particular ejercicio de la autoridad según modelos instituidos, también se ve reflejado en esta sección mediante la intervención del docente acompañada con un gesto de clama, donde le expresa al alumno que no se preocupe por la ornamentación ya que hay cosas necesarias de trabajar antes que aquello.
 - El ítem 11 referente a la asimetría del vínculo se marcado en las mismas actitudes que los elementos 8, 9 y 10.
 - Observamos hasta aquí que no se presentan desarticulaciones entre los elementos. Las muestras de preocupación por parte del alumno han sido moderadas dentro del vínculo.
-
- *Comienza la ejecución, el alumno titubea pero continúa.*
 - *Para ejecutar delante del maestro ha elegido un tempo más lento, prudente que cuando tocó solo minutos antes.*
 - *Interpreta el primer fragmento de la obra y es detenido por el docente para una corrección específica. El docente expresa que el problema es “cómo ves la partitura”, “cómo ves la frase”, da la indicación de que la división por unidad chica no funciona en el barroco, si en otras músicas, le indica tomar el pulso de un tempo por compas.*
 - *Y lo libera diciéndole “fijate qué puedes hacer y luego yo te voy guiando”*

En esta segunda sección de la transcripción observamos la presencia de los elementos 1, 2, 7, 8, 9, 10, 11 y 12.

- El primer elemento, que es la conducta de exposición del performer está dado, con titubeo propio de la adaptación a la situación a atravesar.
- El segundo elemento, sostenida la acción específica de ejecución instrumental, está dado e incluso con la decisión por parte del performer de tomar un tempo más prudente para asegurarse.
- El elemento 9 (intervención de saberes) de encuentra implícito en la conducta del performer en los ítems 1 y 2 y en la intervención del docente.
- En la intervención del docente para efectuar la corrección específica se ven implícitos los otros elementos mencionados, el 10 que resulta ser el particular ejercicio de autoridad, según modelos instituidos, el 11, que corresponde a la asimetría del

vínculo, ambos estos últimos sin mediar situaciones que puedan detonar ansiedad en el alumno. El elemento número 12 del dispositivo se ve desplegado por medio de la corrección en al menos cuatro de los seis requisitos necesarios para que se trate de modalidad evaluativa favorable al alumno (no crítica). Se refiere al producto musical, individualiza el error, plantea una línea de búsqueda de resolución y deja las puertas abiertas para poder seguir guiando al alumno. Hemos desplegado el algoritmo evaluativo en este trabajo, Cap. VII.9.

- Observamos que llevan solo 6 minutos desde el inicio del dispositivo áulico y ya existe empatía y confianza entre ambos elementos: performer –evaluador. Y se ha desplegado una modalidad evaluativa pertinente.

- *En la siguiente intervención luego de tocar el alumno, el docente reconoce que está mejor que antes y le agrega el pedido de trabajar con la direccionalidad en la frase. También ha permitido libertad de criterio preguntando al alumno cómo está pensando la direccionalidad de la frase.*
- *Continúa el docente trabajando sobre direccionalidad, peso y construcción de la gran frase corrigiendo permanentemente cuando el alumno toca marcando la unidad de cuatro negras por compás.*
- *Respecto del lenguaje corporal para el minuto 12 de la clase el alumno se encuentra distendido, sonriente y con actitud permeable y ávida de aprender.*

En esta última sección se completa la articulación de los elementos del dispositivo.

- Conducta de exposición del performer, sostenida en la acción específica de tocar el instrumento musical, sostenida además en tiempo real, que constituye una interpretación musical, conforme a la técnica instrumental específica, que además implica un lenguaje dirigido a otro (en este caso el profesor).
- También continúa constituido el binomio evaluador – evaluado, en un espacio en el que intervienen prácticas y saberes, con un particular ejercicio de autoridad según modelos instituidos, en la que ambos, el performer y el maestro mantienen un vínculo asimétrico.
- Todo lo anteriormente expresado se sintetiza y hace visible en el elemento 12 de este dispositivo, donde finalmente el pasaje por este artefacto brinda un resultado llamado evaluación de la conducta y desempeño del performer por parte del maestro.

Observamos que ha transcurrido la experiencia de performance áulica, de duración total de 20 minutos, sin que sucedieran desajustes entre los elementos del dispositivo. Ya en los 12 minutos de clase se había realizado y una evaluación pertinente, comprendiendo todos los puntos necesarios, incluso el reconocimiento de aquello que mejoraba durante la clase. Para este momento el alumno se encontraba distendido e incluso sonriente, mejorando su conducta de exposición. El vínculo entre el alumno y el docente resultó cooperativo y mediado por el ejercicio de la autoridad competente del maestro. Los fallos hallaron respuesta en la implementación de estrategias por parte del docente. Estos fallos constituyeron lo que hemos dado en llamar “infortunios”, quedando dadas las posibilidades de ser resueltos y

optimizada la performance. Posteriormente el alumno manifestó que la clase resultó una experiencia provechosa.

Ejemplo II.b

Se le ha dado la consigna al docente de interrumpir con frecuencia, de dar indicaciones ambiguas, acompañadas por algún tipo de gestualidad y no reconocer los logros ante las demandas, como para evaluar si ello detona ansiedad.

- *El docente trabaja insistentemente en la necesidad de modificar el fraseo por pulso de negra hacia la construcción de frases más largas, con direccionalidad y peso. Da al alumno como consigna cantar las frases sin el instrumento con lo que se genera un clima más tenso.*
- *Al rededor del minuto 10 se ocasiona el fallo motor producto de la intermitencia en la interrupción y la demanda constante de modificación del parámetro métrico.*
- *El alumno hace un chasquido con la boca, inmediatamente luego del error, en señal de frustración por la dificultad.*

En este fragmento en el que se ha intentado mediante consignas impartidas al maestro para llevar adelante la clase, desarticular levemente el dispositivo, vemos que aun estando presentes todos los elementos del mismo, del 1 al 12, y sin necesidad de generar clima de hostilidad, hemos ocasionado algunas pequeñas modificaciones respecto del ejemplo II a.

- El elemento 1 que corresponde a la conducta de exposición del performer, ha comenzado tal como en la sección anterior, y se ha ido modificando en deterioro de la calidad con el correr de los 20 minutos que duró la clase.
- Los elementos 2 a 8 han permanecido de la misma manera que en el ejemplo II a.
- El elemento 9 correspondiente a un espacio en el que intervienen discursos, prácticas y saberes, se ha visto desarticulado por intervenciones intermitentes de calidad imprecisa, alta demanda de modificación de parámetros y gestualidad disruptiva, por parte del profesor. Como respuesta a ello se presenta en el alumno, a los 10 minutos de clase el primer fallo, indicador de afección biológico-motora, acompañado de un chasquido con la boca, indicador de afección por exigencia, que constituye un indicador psicológico de alta incidencia.

- *El docente pide al alumno que toque una vez de corrido. El docente permanece sentado al lado. Mientras el alumno toca, el docente va dando indicaciones.*
- *Por momentos el sonido es sumamente introvertido, casi inaudible.*
- *Al minuto 14 el alumno tras haber experimentado notable pérdida de sonido y error en digitación, para de tocar para continuar escuchando las indicaciones, al mismo tiempo que sacude la mano que va en el diapason para eliminar la tensión.*

- En este fragmento vemos que continua la misma situación que en el anterior incrementándose el desajuste particularmente del elemento 1, la conducta de exposición del performer, en situación que el profesor le requiere tocar la pieza desde el principio de corrido, pero comienza a darle indicaciones durante la ejecución.
- Esta actitud del docente constituye tanto aquí como en el párrafo anterior un desajuste del elemento 11 y 12, se profundiza la asimetría por medio de intervenciones evaluativas imprecisas que no reconocen aquello que se va logrando.
- Se produce una desarticulación infortunada en el elemento 1, 3, 5 y 9, la desarticulación inicial de 1, 11 y 12, desencadenan lo que ahora resulta una interrupción de la actividad de performer (1, y 3) con fallos en la técnica específica (5 y 9).
- Se observa en esta sección la presencia afecciones: cognitiva (interrupción del discurso por parte del intérprete y decaimiento del sonido), biológica-motora (fallos por rigidez muscular producto de tensión).

- *Cuando continúa tocando, el docente vuelve a dar indicaciones y el alumno vuelve a parar de tocar.*
Al minuto 17, el alumno comete un error de digitación acompañado con gestualidad de disgusto y continúa tocando.
Última toma del fragmento completo. Se observa que el alumno gira la cabeza intermitentemente esperando la interrupción o la aprobación del profesor. Comete fallos motores y cognitivos. Acompañados de gestualidad de extremo control y tensión. Logra tocar el fragmento completo, con menor calidad de ejecución y de sonido.

Se mantienen las conductas observadas en los dos fragmentos anteriores, la desorganización del dispositivo resulta visible.

- Se ha podido observar durante la versión última la siguiente afección: biológica-motora, cognitiva (disminución de la calidad del sonido y caudal sonoro), psicológica – exigencia (gestualidad de desaprobación por parte del alumno mientras ejecuta), psicológica- evaluación (visible en el gesto de voltear la cabeza intermitentemente hacia el profesor buscando la aprobación o corrección).
- Desarticulación de 12, la evaluación al performer por parte del profesor. Las consignas que planteamos al docente para hacer esta experiencia implicaban la desarticulación de este elemento del dispositivo, la evaluación por tanto ha resultado deficiente y desarticulado, ocasionando desarticulación en todo el resto del dispositivo.
- Observamos que: Aún sin generar un trato hostil, la desarticulación de las modalidades de evaluación pertinentes, son capaces de generar el infortunio en el dispositivo. La interrupción intermitente colabora a esta desacomodación, y se torna decisiva en caso de sumarse a una evaluación deficiente.
- Esta experiencia ha ocasionado al alumno la aparición de afecciones, principalmente cuatro de las más incidentes que se encuentran detalladas en este capítulo y pérdida

de la independencia del performer durante la interpretación, visible en esta mirada recurrente al profesor durante la interpretación del fragmento trabajado.

- En líneas generales: en cuanto al criterio de la interpretación la obra ha mejorado. El ánimo y la interpretación han perdido energía y han decaído. Tempo y sonido han disminuido notablemente.

De esta sección de análisis podemos observar que si bien no ha habido un ejercicio del poder perjudicial para el vínculo, mediante las consignas que hemos dado al docente hemos hecho fallar el ítem 12 del dispositivo performance, es decir la evaluación. Solo con este defecto evaluativo, que consistió en la interrupción intermitente con gestualidad desaprobatoria, pero sin dar precisión de aquello que se debe corregir, ni de cómo hacerlo, ni tampoco mostrar aprobación alguna de aquello que estaba correcto, hemos logrado que la performance del alumno haya bajado en calidad, en sonido, en cantidad de errores y también la pérdida de autonomía durante la interpretación. Esta última visible en aquellos momentos en los que se le pedía interpretar de corrido y el alumno no paraba de girar la cabeza para buscar aprobación o desaprobación por parte del profesor.

Entendemos que esta situación que hemos generado durante una clase de 20 minutos, de repetirse semanalmente durante la clase de instrumento, ocasionaría lo que podríamos llamar la “catástrofe” del dispositivo.

Si a ella se sumara un ejercicio de autoridad que oprimiera el vínculo natural de asimetría entre maestro y alumno, hasta lograr posiciones antagónicas entre estos y falta de confianza, entonces la “catástrofe” resultaría más profunda y dañina.

Finalmente, el ejemplo transcrito como II.a y II.b, resulta de una experiencia controlada de performance áulica que hemos diseñado para la sección empírica. En este contexto se han realizado dos clases de 20 min cada una, con intervalo de una pasada completa de la obra entre clase y clase. En cada clase tanto alumno, docente y observadores fueron los mismos. El espacio físico también lo fue.

La única variante que hemos introducido fue las consignas dadas al docente, todas ellas tendientes a generar una evaluación ineficiente, por incompleta y ambigua. Concretamente en II.b el docente tenía como objetivo corregir sin mencionar aquello que constituyera una mejoría, y sin ofrecer explicaciones concretas, debía acompañar las correcciones con alguna gestualidad que acentúe la falla.

La diferencia entre II.a y II.b en términos de resultados para la performance fue clara. En II.a, el alumno se mostraba tranquilo, sonriente y su sonido tenía pocas fluctuaciones. En II.b, el alumno aumentó la cantidad de fallos, los que se profundizaron además, ellos se acompañaron de notable baja en la calidad y cantidad del sonido, gestualidad de disgusto y sacudir algún miembro para eliminar tensión. Del mismo modo cuando se le requirió tocar por última vez el fragmento desde el principio, el alumno giraba la cabeza intermitentemente buscando al profesor, buscando aprobación o desaprobación, ello marca una pérdida de independencia en la interpretación.

Tenemos por seguro que este tipo de situaciones repetidas semana tras semana en una clase de instrumento, acaban por grabar en el alumno este tipo de conducta y dificultad, que a fuerza de mermas en su rendimiento, y acabarán por conformar un cuadro de APM.

VII.11 Ensayando una nueva definición de APM

Habiendo hallado que los elementos “performance” y “ansiedad” integran naturalmente la formación musical (Cap. VII.2) resulta harto llamativo reencontrar a la “ansiedad” como aspecto negativizado dentro de la misma y que constituya un obstáculo a la formación. Así, sospechamos que la distorsión del dispositivo de performance tal cual lo hemos revisado (Cap. VII.9 y 10) se produce por subversión de los términos, donde la ansiedad toma el relevo privilegiado por sobre la performance.

La APM constituye una respuesta que abarca las áreas biológica, psicológica, conductual, cognitiva y motora, a las situaciones en las que, en el contexto de aprendizaje musical, el poder se desnaturaliza de la pedagogía privilegiando un modo de vínculo donde el yo del sujeto se ve amenazado, generando un incremento de ansiedad que excede lo procesable por el individuo. Como consecuencia el mecanismo natural de defensa (huida exógena) se ve contrariado por el interés de permanencia educativo, confundiendo el aprendizaje con sometimiento y propiciando un conflicto que se intenta equilibrar recurriendo a formaciones de compromiso secundaria (huida endógena) que hemos llamado afecciones, frente al medio ambiente vincular hostil.

Hemos sostenido que dichas afecciones no necesariamente constituyen un síntoma propiamente dicho tal cual lo describe la psicopatología y que es posible abordarlas desde el ámbito de la pedagogía donde tienen su origen.

De este modo la APM posee diferentes decursos y resoluciones. Dependiendo de las características psicológicas – biológicas del afectado, de las circunstancias y del tiempo de exposición de la misma (continuidad y repetición), puede remitir espontáneamente por ausencia del estímulo primario o secundario que lo originó, pero siempre trazando alguna huella (afección), o bien llegar a desarrollarse (síntoma) como eclosión de una enfermedad que excede todo marco de referencia pedagógico.

Así podemos sostener entonces que la Ansiedad por Performance Musical es una afección que se origina y desarrolla dentro del ámbito de la Pedagogía musical y que afecta principalmente al estudiante de música por lo que ensayar una definición de Ansiedad por Performance Musical en el ámbito de la Pedagogía nos permite reconducir los interrogantes sobre cómo lograr la excelencia en la formación, la trasmisión y expectativas de adquisición de conocimientos y praxis, localizando las formas larvarias vinculares donde se origina y propiciando niveles de prevención institucional sobre la misma.

Concluimos que la Ansiedad por Performance Musical constituye la manifestación flagrante de la desnaturalización del Dispositivo Pedagógico de Formación Musical cualesquiera de sus formas se trate, donde se verifican detenciones de mayor o menor relevancia en la adquisición de conocimientos y praxis musical.

APÉNDICE:

Estudio III

- Track 1: <https://youtu.be/aEeAntKMghM>



- Track 2: <https://youtu.be/UBUvU4QEXWg>



- Track 3: https://youtu.be/DwjiFxPV_N4



- Track 4: <https://youtu.be/DIap01vydgs>



- Track 5: <https://youtu.be/c36tH7pS28I>



- Track 6: <https://youtu.be/jDs27teq7Uk>



Entrevistas a profesionales:

- Entrevista I: <https://youtu.be/u0hmc9brGvk>



- Entrevista 2: <https://youtu.be/btOkIcNGhwY>



- Entrevista 3: <https://youtu.be/KaTXKN95AyQ>



- Entrevista 4: <https://youtu.be/2mj2WpvmvWM>



Videos de referencia Bibliográfica:

- Santos Guerra, Evaluación: <https://youtu.be/bjj6rFybMIo>



- Conti, G., Congreso Pedagógico. EMPA: <https://youtu.be/Nur4xQb8wiE>



BIBLIOGRAFÍA

- Allen, L. B.; McHugh, R. K.; Barlow, D. H.: “Emotional Disorders: A unified protocol”, en Barlow (ed.): *Clinical Handbook of Psychological Disorders*, Guilford Press, New York, 2008.
- Abel, J. L.; Larkin, K.T.: *Anticipation of performance among musicians: Physiological arousal, confidence and state anxiety*, *Psychology of Music*, 18(2), 171-182, 1990.
- American Psychiatric Association: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 4ª ed., Washington DC, 1994.
- Barba, E.: *Más allá de las islas flotantes*, Grupo Editorial Gaceta, México, 1986.
- Barlow, D.: “*Untravelling the Mysteries of Anxiety and Disorders from the Perspective of Emotion Theory*”, en *American Psychologist*, 2000.
- Calmels, D.: *Cuerpo y Saber*, Novedades Educativas, Buenos Aires, 2004.
- Clark, D. B.; Agras, W. S.: *The assessment and treatment of performance anxiety in musicians*. *American Journal of Psychiatry*, 148, 598-605, 1991.
- Conti, G.: *Afinando las Emociones*, 2ª ed., Editorial Dunken, Buenos Aires, 2007.
Afinando las Emociones, 3ª ed., Editorial Dunken, Buenos Aires, 2011.
- *Afinando las Emociones*, 1ª ed. Corregida., Editorial Molón Labe, Buenos Aires, 2016.
- Congreso Pedagógico EMPA: <https://youtu.be/Nur4xQb8wiE>
- Csikszentmihalyi, M.: *Flow, The Psychology of Optimal Experience*, 8ª ed., Barcelona, Editorial Kairós, 1990; traducción: Nuria López.
- Davidson y Bailey: “*Effects of group singing and performance for maginalized and middle-class singers*” en *Psychology of music*, 33:269, 2005.
- Fodor, J.: *The modularity of mind*, Cambridge, MA: MIT Press, 1983.
- Freud, S.: Freud, S.: *Inhibición, síntoma y angustia (1925)*, *Obras Completas*. 3 Ed., Biblioteca Nueva, Madrid. Tomo 3. Trad. López-Ballersteros, 1973.
- Foucault, M.: “*El Juego de Michael Foucault*”, en *Saber y verdad*, Madrid, Ediciones de la Piqueta, pp. 127-162, 1984.
- Gabriellson, A.: “*Music performance research at the millennium*”, en *Psychology of Music*, Society for Education, Music and Psychology Research, edición on line, Sage, 2003.

- García Fanlo, L.: “Sobre usos y aplicaciones del pensamiento de Michael Foucault en ciencias sociales”, en *Discurso y Argentinidad*, año 2, número 2, Buenos Aires. ISSN 1852-642X, 2007.
- Gowers, W.: *Manual of Diseases of the Nervous System*, Philadelphia, P. Blakiston, 1888.
- Himonides, E.; Potter, J.; Duffy, C.; Whyton, T.; Welch, G.: *Institutional culture and learning II: inter-relationships between perceptions of the learning environment and undergraduate musicians' attitudes to performance*, *Music Education Research*, 12: 4, 427-446, 2010. To link, DOI: 10.1080/14613808.2010.520432
- Huayau, Y.: “Psychothérapie et dyskinésie chez musiciens: étude de deux cas cliniques”, *Médecine des Arts*. 1996-16-13.
- James, L.; Savage, I.: *Beneficial effects of nadolol on anxiety-induced disturbances of performance in musicians*, en *American Heart Journal*, 108 (4.2), 1150-1155, 1984.
- Kandel, E. R.; Schwartz, J.; Jessell, J.: *Principios de neurociencia*, McGraw Hill, Interamericana, 2002.
- Kenny, G.: *The Psychology of Music Performance Anxiety*, Oxford University Press, 2001.
- Kenny, D.: “*Music Performance Anxiety: Origins, Phenomenology, Assessment and Treatment*”. *Context: Journal of Music Research*, nº 31, 2006.
- Kenny, D.; Osborne, D.: *Performance music anxiety. New insights from young musicians*. Australian Centre for Applied Research in Music Performance, Conservatorium of Music, The University of Sydney, vol. 2, nºs 2-3, 103-112, 2006.
- Ketele, K. V.: *La distonía focal en el músico. Aproximación a la clínica de la patología*, Fundación Universitaria de Bages, Universidad Autónoma de Barcelona, 2002.
- Kokotsaky, D.; Davidson, J.: “*Investigating Musical Performance Anxiety among Music College Singing Students: a quantitative analysis*”, *Music Education Research*, vol. 5, nº 1, 2003, Carfax Publishing.
- Lederman, R. J.: “*Medical Treatment of Performance Anxiety: A Statement in Favor*”, *Medical Problems of Performinmg Artist* 14: 117-21, 1999.

- Leblanc, A.; Jin, Y. C.; Obert, M.; Siivola, C.: *Effect of Audience on Music Performance Anxiety*, Journal of Research in Music Education 45: 480-96, 1997.
- Leman, M.: *Embodied Music Cognition and Mediated Technology*, The MIT Press Cambridge, Massachusetts, London, England, 2008.
- Levy, N.: *El camino de la autoasistencia psicológica*, Editorial Planeta, Buenos Aires, 1992.
- Levy, N.: *La sabiduría de las emociones*, Plaza y Janes, España, 2001.
- <http://www.autoasistencia.com.ar/norbertolevy/norbertolevy.html>.
- Leone, P.: "The risk of the change: Sensoriomotor mismatch and task-induced dystonia", in *Music and the Brain*, Oxford University Press, 2001.
- Lloyd-Elliot, M.: *Witches, demons and devils: The enemies of auditions and how performing artists make friends with these saboteurs*, en Wilson, G. D. (ed.): "Psychology and performing arts", Amsterdam: Swets 6 Zeitlinger, 1991.
- Musumeci, O.: "*La abyección por el otro en los exámenes de instrumento del conservatorio*", en *Actas de la VI Reunión SACCOM*, 2007.
- Myers, D. G.: *Psicología*, Editorial Médica Panamericana, Buenos Aires, 2006.
- Ocaña Méndez, M. C.: *Síndrome de Adaptación General, la naturaleza de los estímulos estresantes*, Escuela Abierta, 2, 1998.
- O'Neill, S. A.: *The Self-Identity of Young Musicians*, en Mac Donald, R. A. R.; Hargreaves, D. J.; Miell, D. (eds.): "Musical Identities", New York, Oxford University Press, 2002.
- Osborne, M. S.; Franklin, J.: *Cognitive Processes in Music Performance*, Australian Journal of Psychology 54: 86-93, 2002.
- Packard, M.: *Anxiety, cognition and habit: A multiple memory systems perspective*. *Brain research* 1293, 2009, pp. 121-128.
- Pancrutt-McPherson: *The Science and Psychology of Music Performance*, Oxford, University Press, 4 Performance Anxiety, Wilson & Roland, 2002.
- Perrin, P.: "Guitarre classique. Réflexion autour de trois Dystonies de fonction", *Médecine des Arts*, 2007-60.

- Porges, S.: *The Polyvagal Theory: Phylogenetic substrates of a social nervous system*, International Journal of Psychophysiology, 2001.
- Porges, S.; Buczynski, R.: *La Teoría Polivagal para el Tratamiento del Trauma*, Facultad de Psicología UNAM. PAPIIT-UNAM IT304711-3, Trad. Español: Dr. Domínguez Trejo, B.
- Rife, N. A.; Blumberg Lapidus, L.; Shenk, Z. M.: *Musical Performance Anxiety, Cognitive Flexibility Artists, and Field Independence in Professional Musicians*, Medical Problems of Performinmg Artist 15: 161-6, 2000.
- Rosset, I., Llobet, J., Odam, G.: *Le corps du musicien: manuel de prévention pour une pratique optimale*, Alexitère, Montauban, 2007.
- Saito, M. Sensei.: Entrevista. 2014. <http://www.aikidoenlinea.com/blog/el-aikido-no-es-un-arte-marcial-es-budo/>
- Salmon, P.: *Stress inoculation thecniques and musical performance anxiety*, en Wilson, G. D. (ed.): "Psychology and performing arts", Amsterdam: Swets 6 Zeitlinger, 1991.
- Santos Guerra, M. A.: Conferencia UNCuyo, 2013. Video: <https://youtu.be/bjj6rFybMIo>
- Sataloff, R. T.; Rosen, D. C.; Levy, S.: *Medical Treatment of Performance Anxiety: A Comprehensive Approach*, Medical Problems of Performinmg Artist 14: 122-6, 1999.
- Schwabe, L.; Wolf, O.: *Stress and multiple memory systems: from "thinking" to "doing"*, Institute of Cognitive Neuroscience, Departament of Cognitive Psychology, Rhur-University Bochum, Germany, 2013.
- Stanton, H. E.: *Alleviation of performance anxiety through hypnotherapy. Psychology of Music*, 21 (1), 78-82, 1993.
- Stanton, H.E.: *Reduction of performance anxiety in music students*, Australian Psychologist, 29, 124-127, 1994.
- Steptoe, A.: "Negative emotions in music making: the problem of performance anxiety", en Juslin y Sloboda (eds.): *Music and Emotion. Theory and Research*, Oxford University Press, 2001.

- Steptoe, A.; Fidler, H.: *Stage fright in orchestral musicians: A study of cognitive behavioral strategies in performance anxiety*, British Journal of Psychology, 72(2), 241-249, 1987.
- Watson, P.; Valentine, E.: *The practice of complementary medicine and anxiety levels in a population of musicians*, Journal of the international Society for the Study of Tensions in Performance (ISSTIP), 4, 26-30, 1987.
- Wilson, G.; Roland D.: *Performance Anxiety*, en Parncutt-MacPherson (ed.): "The Science and Psychology of Music Performance: Creative strategies for Teaching and Learning", New York, Oxford University Press, 2002.
- Wilson, G.; Roland D.: *Performance Anxiety, 4, The science and psychology of music performance*, Parncutt-McPherson, Oxford, University Press, 2002.