



El hombre detrás del maestro, el amigo detrás del hombre

Jorge Pérez Gómez en la formación
de directores de orquesta

Irma Susana Carbajal Vaca





El hombre detrás del maestro,
el amigo detrás del hombre

Jorge Pérez Gómez en la formación
de directores de orquesta




El hombre detrás del maestro, el amigo detrás del hombre

Jorge Pérez Gómez en la formación
de directores de orquesta

Irma Susana Carbajal Vaca



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES



El hombre detrás del maestro, el amigo detrás del hombre
Jorge Pérez Gómez en la formación de directores de orquesta

Primera edición 2022

Universidad Autónoma de Aguascalientes
Av. Universidad 940, Ciudad Universitaria
Aguascalientes, Ags., 20100
editorial.uaa.mx

Irma Susana Carbajal Vaca
Miguel Salmon del Real (PRÓLOGUISTA)

ISBN 978-607-8834-97-6

Hecho en México / *Made in Mexico*

Los contenidos fueron dictaminados por investigadores de reconocida trayectoria y especialistas en la temática en la modalidad doble ciego.

Índice

Prólogo <i>Miguel Salmon del Real</i>	9
Introducción	13
Capítulo 1. Verbalización de intencionalidades y experiencias en los procesos de formación	17
Capítulo 2. Fenomenología y hermenéutica pedagógica	23
Capítulo 3. Etnometodología e historia del tiempo presente	31

Capítulo 4. Semiótica del aprendizaje y la relación de sintonía mutua	41
Capítulo 5. El “manual”: comunicabilidad explícita y oculta	47
Capítulo 6. Dirigir no es sólo mover las manos: cantar para tomar decisiones	61
Capítulo 7. Conciencia corporal y experiencia vital: de los juicios de valor al convencimiento	71
Capítulo 8. Disciplina, obsesión y perseverancia: el hombre detrás del maestro y el amigo detrás del hombre	89
Reflexiones	103
Referencias	107
Anexo	115

Prólogo*

Uno de los enormes méritos de la doctora Susana Carbajal al escribir el presente libro es el de aproximarnos al trabajo del doctor Jorge Ramón Pérez Gómez (Ciudad de México, 1954), maestro y pensador del arte de la dirección de orquesta. La lectura de este estudio constituye por sí misma una pedagogía y una puerta de entrada que, sin duda, favorecerá el entendimiento del tema a pedagogos, estudiantes y directores de orquesta, e incluso a cualquier interesado en los misterios de esta profesión y de su enseñanza.

Pionero de la aproximación fenomenológica a la dirección de orquesta, Sergiu Celibidache (1912-1996), repensó ciertos conceptos básicos de la ciencia musical y, con ello, replanteó la tarea del director de orquesta en tanto intérprete. Celibidache

* El autor de este prólogo es director de orquesta, compositor, musicólogo e investigador. Véase <https://miguelsalmondelreal.com/es/bio/>

vivió de cerca la renovación filosófica de Edmund Husserl (1859-1938), quien intentó hacer de la filosofía un método preciso y gradual.

El nuevo concepto de *conciencia intencional* de Husserl devino la noción de la *intencionalidad* del artista y, por tanto, del director de orquesta. Esta no fue la única intuición que el gran Celibidache transmitiera a jóvenes directores de todo el mundo.

El doctor Pérez Gómez encontró, en estos pensamientos, algunas de las ideas que lo han inspirado a continuar esta tradición, la cual ha llevado al siglo XXI, renovándola al verter espléndidas aportaciones, nacidas de décadas de experiencia docente. El doctor Pérez Gómez publicó el *Handbook of conducting technique: Manuale di tecnica di direzione* en 2015, una sólida metodología que logra hilar y transmitir conceptos fundamentales del arte de la dirección de orquesta con asombrosa claridad y eficacia, construyendo un sistema funcional y práctico. Explora, así, la “intención interpretativa” lograda a través de la amalgama entre movimiento, respiración y canto. Justo como el gesto del director frente a la orquesta deberá ser, “claro y expresivo”, el doctor Pérez Gómez se dirige de manera lúcida a investigadores, docentes y alumnos a través de un método que demuestra aplicaciones inmediatas.

En este libro, la doctora Susana Carbajal ha sabido desentrañar la esencia de esta pedagogía, y a lo largo de un año ha investigado resultados de la misma, los cuales son expuestos en este trabajo en ocho capítulos, agrupados en tres secciones temáticas: el planteamiento del problema que investiga (*verbalización de intencionalidades y experiencias en los procesos de formación*), los conceptos, a la luz de los cuales evalúa el problema (*fenomenología y hermenéutica pedagógica, etnometodología e historia del tiempo presente, semiótica del aprendizaje y la relación de sintonía mutua*) y las “intencionalidades explícitas” (*comunicación no verbal, gesto, respiración, simetría, movimiento, conexión, función, percepción e intención*), así como “intenciones no explícitas” en la pedagogía estudiada.

La aproximación fenomenológica de la autora en este estudio resulta idónea, ya que se trata de un enfoque que se encuentra dentro de la tradición en la que ha nacido esta nueva ciencia de la dirección orquestal. Como señala Pérez Gómez, los conceptos de percepción, contraste, velocidad, movimiento y tiempo, nos remiten necesariamente la discusión fenomenológica.

Un último capítulo recoge consideraciones finales, que óptimamente deberían ser investigadas por otros estudiosos. Se trata de consideraciones,

tales como la construcción histórica del estereotipo del director de orquesta y las tradiciones culturales de las cuales nace la afinidad y el conflicto que este genera en el contexto de un mundo actual; las contrariedades para la formación de directores de orquesta; la falta de investigación en el campo de la educación musical en este respecto; la coyuntura que sugiere el estudio del papel de las mujeres como directoras de orquesta en México; la propuesta para documentar sistemáticamente las experiencias de aprendizaje a fin de construir un *corpus* teórico que sirva al investigador contemporáneo.

El hombre detrás del maestro, el amigo detrás del hombre: Jorge Pérez Gómez en la formación de directores de orquesta, de la doctora Carbajal, constituye una notable aportación en medio de un campo académico cuya investigación es casi inexistente. Este trabajo es a la vez prototipo e invitación, para que profesionales de áreas teóricas y prácticas, artísticas y científicas, contribuyan a la documentación de diversos procesos pedagógicos, nacidos de la aplicación de otros trabajos notables, como el del maestro Jorge Ramón Pérez Gómez.

Miguel Salmon del Real



Introducción

Se educa por lo que se es más que por lo que se dice, como se enseña también lo que se es más que lo que se sabe. El poder del educador y del profesor depende menos de sus palabras que de la presencia total y silenciosa, que los alumnos descubren más fácilmente de lo que se cree, del hombre detrás del maestro, del posible amigo detrás del hombre.¹

Un interés central en el cuerpo académico al que pertenece la autora de esta investigación ha sido la comprensión de los procesos de formación musical universitaria (Carbajal Vaca, Correa Ortega y Capistrán Gracia, 2017). Recientemente, la documentación de las acciones académicas de la licenciatura en Música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) ha permitido reconocer *pautas temporales* que han ido marcando

¹ Pensamiento del filósofo francés Joseph Rassam (1917-1977) sobre la intencionalidad pedagógica, núcleo central de esta investigación, citado en Jover-Olmeda (1987: 208).

tendencias de formación en su programa (Carbajal Vaca, 2020b). Entre las acciones académicas más destacadas de la UAA está su Orquesta Filarmónica (OFUAA), dirigida desde hace diez años por el maestro Julio Vázquez Valls,² quien, con el propósito de ampliar las opciones de formación de los estudiantes, ha incluido cursos y talleres con especialistas provenientes de otras instituciones. De este modo, en actividades de vinculación, como la establecida con la Universidad de Guanajuato (UG), en el marco del Proyecto Revueltas (AISiR, 2018),³ alumnos y profesores de nuestra universidad participaron en cursos de dirección impartidos por el doctor Jorge Ramón Pérez Gómez, reconocido director de orquesta de origen mexicano, profesor emérito de la Universidad de Nuevo México (UNM), en Estados Unidos de América (EUA).

En los últimos cinco años, Pérez Gómez ha realizado una labor educativa en distintos contextos universitarios del país que lo vio nacer, mediante la implementación de un manual de técnica de dirección de su autoría –*Handbook of conducting technique: Manuale di tecnica di direzione* (Pérez Gómez, 2015)– con alumnos de música de instituciones de educación superior de los estados de Michoacán,⁴ Guanajuato,⁵ Veracruz⁶ y Aguascalientes.⁷

Su intervención con estudiantes y profesores de la licenciatura en Música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes y la conferencia magistral dictada en el VII Coloquio Nacional, IV Internacional de Educación Musical a Nivel Superior (CIEMNS), en la que disertó sobre la intención interpretativa del contenido expresivo de la música como resultado de la conexión del movimiento, la respiración y el canto (Pérez Gómez y Garza Canales, 2020), despertó nuestro interés por explorar con mayor profundidad los procesos de formación de directores orquestales y documentar las intencionalidades pedagógicas no explícitas en el manual, razón por la que en enero de 2021 se inició la investigación titulada “Formación de directores orquestales: Acercamiento fenomenológico

2 Actual secretario académico del Centro de las Artes y la Cultura de la UAA.

3 Coordinado por la doctora Adriana Martínez Maldonado, colaboradora de esta investigación.

4 Conservatorio de las Rosas [CR] (2016 y 2017). Véase <https://www.conservatoriodelasrosas.edu.mx/Home/clases-y-libro-handbook-of-conducting-technique-jorge-perez-gomez%E2%80%8F/>

5 Universidad de Guanajuato [UG] (2017 y 2019). Véase <https://www.ugto.mx/campusgto/noticias-gto/3089-se-prepara-en-la-universidad-de-guanajuato-el-nuevo-ciclo-del-proyecto-revueltas>

6 Universidad Veracruzana [UV] (2019). Véase <https://www.orquestasinfonicaedexalapa.com/artistas-invitados/temporada-dos/jorge-perez-gomez-director-iinvitado.html>

7 Universidad Autónoma de Aguascalientes [UAA] (2019 y 2020). Véase <https://sites.google.com/site/ciemns2020/magistrales>

a la propuesta pedagógica de Jorge Pérez Gómez”, la cual fue registrada por la investigadora ante la Dirección de Investigación y Posgrado de la Universidad Autónoma de Aguascalientes con la clave PIE21-1.



Imagen 1. Curso de dirección orquestal, Departamento de Música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, 22 de febrero de 2019.

En este libro se exponen los resultados obtenidos en el año que duró la investigación, los cuales se organizaron en ocho capítulos: el primero, “Verbalización de intencionalidades y experiencias en los procesos de formación”, corresponde al planteamiento del problema de investigación. En los siguientes tres se expone el corpus conceptual que sustenta el acercamiento fenomenológico: “Fenomenología y hermenéutica pedagógica”, “Etnometodología e historia del tiempo presente” y “Semiótica del aprendizaje y la relación de sintonía mutua”. En los capítulos del quinto al octavo, se presentan las intencionalidades explícitas y ocultas, interpretadas a través de los tres acercamientos realizados: “El ‘manual’: comunicabilidad explícita y oculta”, “Dirigir no es sólo mover las manos: cantar para tomar decisiones; conciencia corporal y experiencia vital: de los juicios de valor al convencimiento” y “Disciplina, obsesión y perseverancia: el hombre detrás del maestro y el amigo detrás del hombre”. Se concluye con un apartado de reflexiones con las que se pretende animar a otros investigadores a explorar otros procesos de educación musical.



Capítulo 1. Verbalización de intencionalidades y experiencias en los procesos de formación

Desde 2014, Carbajal Vaca ha explorado las propuestas de músicos que han sido referentes en la formación docente en las últimas décadas (Carbajal Vaca, 2020a; 2020b; 2019; 2016), desde la perspectiva de la historia del tiempo presente. En estas aproximaciones se han reconocido como tareas de la investigación en educación musical la documentación y el análisis sistemático de propuestas pedagógicas exitosas que han contribuido a fortalecer los programas de nivel superior en México.



Imagen 2. Curso de Dirección Orquestal OFUAA, 15 de agosto de 2019.

El desarrollo histórico de la práctica de la dirección orquestal ha sido una temática atractiva para investigadores en México y otros países. En documentos recientes (Villarreal Rodríguez, 2016; Salmen, Neuhoﬀ y Weber Krüger, 2007) se ha señalado que la figura del director, por su propio desarrollo histórico –que se remonta a las responsabilidades que asumían los maestros de capilla desde el siglo xv–, ha sido asociada a signiﬁcados de poder que repercuten en la capacidad de liderazgo y de comunicación interpersonal. Se ha enfatizado que algunos cambios, como la necesidad de utilizar un pedestal por el incremento en el número de integrantes de las agrupaciones, contribuyeron a la transformación de la percepción del director y la forma de trabajo en equipo que propició cambios en el sistema de valores, en las exigencias musicales, en la conformación del sentido de comunidad, en la cohesión de grupo y en las motivaciones (Motte-Haber, 2007; Green, 2003).

Al paso del tiempo, se conformó una tradición, una cultura de práctica de la dirección orquestal que trascendió las fronteras europeas, asentándose características que identiﬁcan a la “orquesta profesional clásica” (Bibu, Brancu y Teohari, 2018) como el talento, la perseverancia, la dedicación, el amor por la música, la creatividad, la disposición para trabajar en equipo y el deseo por expresar conocimientos adquiridos durante prácticas prolongadas.

Aunadas a las habilidades deseables para conservar esta imagen colectiva, están las habilidades de carácter técnico, como la auto coordinación para establecer contacto visual y auditivo, las cuales, de acuerdo con Salmen *et al.* (2007), se consideran indispensables para poder enfrentar la presión causada por el escenario y el público. La complejidad de estas tareas aumenta proporcionalmente al número de integrantes de una orquesta, de ahí la necesidad de contar con un director carismático, que fomente el espíritu de equipo. Asimismo, surge la necesidad de contar con propuestas pedagógicas que conduzcan acciones concretas para la práctica de la dirección orquestal.

Actualmente, la proliferación de orquestas y coros infantiles y juveniles, inspirados en “El Sistema” de Venezuela propuesto por José Antonio Abreu –pese a agudas críticas (Baker, 2021; Estrada Rodríguez *et al.*, 2021¹; Pedroza, 2015)–, es una realidad y, con ella, la necesidad de formar jóvenes directores capacitados (Capistrán Gracia y Reyes Sosa, 2020), no sólo en competencias musicales, sino para emprender acciones sociales mediante la música.

Desde la perspectiva de la historia cultural (Chartier, 2007), se infiere que este cambio contextual es susceptible de ser analizado para comprender los procesos de apropiación de los textos que forman parte de una cultura. Se entiende que un texto es un producto material elaborado en un momento y un contexto histórico determinados. Su lectura “depende de las capacidades, las convenciones y las prácticas de lectura propias de las comunidades que constituyen, en la sincronía o la diacronía, sus diferentes públicos” (Chartier, 2007: 55). Para nuestro trabajo, esto indicaría que, en las propuestas pedagógicas impresas, algunas de las intencionalidades podrían no haber sido explicitadas por haber germinado precisamente en un espacio con características, conocimientos y necesidades de formación sobreentendidas, pero que, probablemente, son explicitadas en la práctica pedagógica cara a cara cuando surgen dudas o demandas de ampliación por parte de los educandos; de ahí la importancia de realizar acercamientos cualitativos a los procesos de formación.

En esta investigación se tomó como base la intencionalidad explícita de Pérez Gómez, quien reconoce la comunicación no verbal como un fenómeno complejo que debe ser clarificado por el director mediante un gesto expresivo

¹ En la segunda sección del libro *Educación musical en el nivel básico en México*, Raúl Capistrán Gracia, Susana Carbajal Vaca, Patricia González Moreno e Hilda Morán Quiroz presentan cuatro artículos relacionados con la educación musical y las orquestas escolares.

para lograr un sentido de simetría en la relación entre el movimiento de la dirección y la respiración (Pérez Gómez, 2015) y se conjeturó que las intencionalidades pedagógicas ocultas podrían ser interpretadas por la investigadora a partir de un acercamiento etnometodológico para sistematizar las experiencias de enseñanza-aprendizaje; del *autor*, de *usuarios actuales* y de *usuarios potenciales*.

En esta lógica se propuso 1) interpretar las intencionalidades pedagógicas explícitas en el *Handbook of conducting technique*, del doctor Jorge Pérez Gómez, desde una aproximación hermenéutico-pedagógica (Rittelmeyer y Parmentier, 2006); 2) documentar las voces del autor del manual y sus usuarios actuales y potenciales, en el supuesto de que la formación de los directores de orquesta es una práctica cotidiana susceptible de ser verbalizada para su análisis mediante un tratamiento etnometodológico (Garfinkel, 2006), y 3) reconocer, desde la semiótica del aprendizaje, las movilizaciones de registros propiciados por la propuesta, para interpretar las intencionalidades ocultas; es decir, aquellas que no son explícitas en el manual.

Se sostuvo que, pese a la advertencia del director de orquesta rumano Sergiu Celibidache (1912-1996) sobre la imposibilidad de verbalizar la fenomenología musical (Weiler, 2008), los procesos de formación viven de la capacidad de los docentes para verbalizar sus intencionalidades y la de los estudiantes para expresar sus comprensiones. Es aquí donde el investigador educativo, al sistematizar las experiencias de enseñanza-aprendizaje, entendidas como intervenciones con una intencionalidad de transformación (Barnechea García y Morgan Tirado, 2010), genera conocimiento que puede ser aprovechado tanto por los autores de las propuestas pedagógicas como por los usuarios.

La disposición de quienes han seguido la cátedra de Pérez Gómez y la influencia que ha tenido este director de orquesta en algunas decisiones de sus discípulos –como Gabriela Garza y Jesús Andrés García Santín²– constató la pertinencia de explorar el proceso de formación de directores orquestales mediante la formalización de un proyecto de investigación.

2 En una entrevista realizada para el programa de radio Ventana al Sonido, García Santín reconoce a Pérez Gómez como su mentor y agradece el apoyo que ha recibido en el nuevo reto profesional en su reciente nombramiento como Director de la Orquesta Sinfónica de Aguascalientes (García Santín, 2021b).



Imagen 3. CIEMNS 2020. Conferencia magistral del Dr. Jorge Pérez Gómez, 29 de julio de 2020.



Capítulo 2. Fenomenología y hermenéutica pedagógica

Aplicado a la pedagogía, el método hermenéutico tiene como propósito comprender –*Verstehen*– fenómenos educativos, en contraposición del propósito explicativo –*Erklären*– de las ciencias naturales. Seel y Hanke (2015), en un texto introductorio a las ciencias de la educación, exponen el desarrollo que ha tenido la hermenéutica para entender su relación con la pedagogía, en especial como herramienta metodológica. Durante la Edad Antigua, hasta la Edad Media, la hermenéutica tenía una función normativa y se dedicaba a la interpretación de textos relacionados con teología, derecho y lingüística. Ya hacia el siglo XIX, Schleiermacher (1768-1834) definió la hermenéutica como un arte, ya que consideraba que existían reglas cuya aplicación vive de la capacidad constructiva del intérprete al poner el texto en diferentes contextos para comprender la función de sus elementos. De este modo, se entendió el acto de interpretar como

el *arte de contextualizar* y comenzó a ser utilizada como un instrumento metodológico de la literatura, la historia, la teología y la filosofía. Según Wilhelm Dilthey (1833-1911), quien incorpora el concepto de *vivencia* –*Erlebnis*– en el terreno de las humanidades, la hermenéutica utilizada en la pedagogía es una metodología para comprender el mundo humano en singular y, posteriormente, comprenderlo en lo general, recreando la experiencia y procesos creativos originales del autor; sin embargo, como método de adquisición de conocimiento pedagógico, la hermenéutica ha sido presa de algunos detractores porque sus resultados son expresados como hipótesis que no se verifican empíricamente.

Las principales críticas provinieron de Martin Heidegger (1889-1976), cuya influencia fue perfilando la hermenéutica más como una filosofía universal de la interpretación. Hans-Georg Gadamer (1900-2002), más que una crítica, destaca la naturaleza y límites de la hermenéutica, ya que, si bien el análisis gramatical provee una estructura, la interpretación siempre será hipotética. Concibe la hermenéutica como una forma de interpretación regulada y metódica y, al mismo tiempo, una comprensión de lo que son las humanidades y su vinculación con nuestra experiencia del mundo porque pone las experiencias ante la conciencia a través de la competencia comunicativa (Arteta, 2016, y Rittelmeyer y Parmentier, 2006). Por su parte, Jürgen Habermas (1929-) desarrolló una hermenéutica crítica que retoma las perspectivas de Heidegger y Gadamer respecto de la posibilidad de entendimiento a través del diálogo y destaca que este debe ser libre de coacciones y “de las cadenas que nos impone la tradición” (Arteta, 2016: 38).

Como una manera de atenuar las críticas a esta incapacidad empírica, Seel y Hanke (2015) destacan que se debe tener en mente que es precisamente la hermenéutica la que posibilita el análisis de textos para elaborar los estados de conocimiento, corpus conceptuales e interpretación de resultados de las investigaciones empíricas.

La fenomenología, que en el terreno científico se sitúa como una corriente filosófica distinta de la hermenéutica, también se perfila hacia la *comprensión*. A diferencia de la hermenéutica, que se sustenta en la existencia humana como una condición ontológica, la fenomenología lo hace en términos de funciones y construcciones cognitivas. En esta lógica, Edmund Husserl (1859-1938) modificó el sentido psíquico de la comprensión de objetos mentales que tenía su maestro Franz Brentano (1838-1917) y propuso el concepto de *conciencia*

intencional, que sigue las pautas de una psicología no empírica muy cercana a la psicología cognitiva, pero que también se relaciona con la sociología, la semiótica o la hermenéutica; perspectivas que, frecuentemente, están implícitas (Mazzoni, 2010). La aportación de Husserl con su concepto de intencionalidad fue mostrar que la conciencia siempre se presenta dirigida hacia algo a partir de una *vivencia* en la que se relacionan dos elementos: “el acto intencional que es vivido y llevado a cabo, que es llamado noesis, y el objeto de ese acto, que es llamado noema” (Lozano-Díaz, 2006: 23).

En el acercamiento fenomenológico a la formación de directores de orquesta se adoptó la *intencionalidad* en este sentido propuesto por Husserl. Se asumió que la relación de la conciencia que experimenta el docente para dirigirse hacia los estudiantes y dar cuenta de sus deseos, lo responsabiliza de sus actos para comunicarse con el *mundo de la vida* y dar cuenta de él mediante sus verbalizaciones. El lenguaje es el acto consciente que permite generar conjeturas para una precomprensión del fenómeno, mismas que abrirían paso al análisis del texto en su contexto (Lozano-Díaz, 2006; Pujadas, 1988; Serrano Escallón, 1986; y Venegas García, 2010). De este modo, en concordancia con Schleiermacher y Dilthey, la hermenéutica pedagógica es el medio para comprender el sentido de la acción educativa en un contexto histórico determinado y verificar la pertinencia de una propuesta didáctica que ha sido representada gráficamente en un texto, o bien, oralmente durante la implementación de cursos y presentación de conferencias.

En esta aproximación nos apoyamos en la propuesta de Seel y Hanke (2015), quienes proponen una matriz de interpretación hermenéutica de cuatro fases desplegada en doce categorías que permiten explorar un texto desde sus características generales, hasta la elaboración de hipótesis.

1. *Comprensión preliminar*: consiste en esbozar una primera impresión del texto y expresar las primeras conjeturas (hipótesis de interpretación) sobre el significado. Para esta investigación se realizó la revisión general del manual de técnica de dirección de Pérez Gómez; se recuperó información biográfica del autor, disponible en Internet; se plantearon las primeras conjeturas que dieron pauta al análisis hermenéutico del manual y al diseño de las entrevistas con los usuarios actuales y potenciales.

2. *Análisis del texto*: se realiza un breve análisis de contenido para ponerlo en relación con el contexto general. En esta fase se determina el tipo de texto, se recopila información sobre el autor y se reconocen sus intenciones

para identificarlas en otros textos. Posteriormente se realiza el análisis real mediante su descripción, asociada a distintos niveles: *sintáctico* (uso de frases cortas, largas, incompletas), *estructural* (interna y externa), *semántico* (desarrollo del significado, términos concretos o abstractos), *estilístico* (uso de metáforas, analogías). En este paso se analizó el concepto de manual, y se puso en relación con la estructura del texto de Pérez Gómez. Asimismo, se exploró el significado de los adjetivos y analogías utilizadas. Seel y Hanke señalan que esta tarea es relativamente sencilla en textos académicos; sin embargo, no se encontraron otras publicaciones del autor que confirmaran las primeras conjeturas, razón por la que se decidió ampliar la información biográfica mediante una entrevista en profundidad.

3. *Interpretación del texto*: consiste en averiguar el significado del texto y las intenciones que persiguió el autor al escribirlo. Se realiza una discusión crítica a partir de declaraciones, juicios y conclusiones. El manual de dirección, por sí mismo no ofrece información suficiente sobre el sustento teórico y su significado en su conjunto, por lo que se amplió la información mediante el acercamiento etnometodológico.

4. *Efecto del texto sobre el intérprete*: en este momento se verifica si las hipótesis se conservan o deben ser reformuladas. Los resultados de las entrevistas se expusieron en un texto académico¹ el cual fue puesto a disposición de los informantes. Con la lectura y aceptación de los participantes sobre la información documentada se avaló el consentimiento informado,² se confirmaron las hipótesis planteadas para el trabajo y se delinearon con claridad las temáticas que debían ser profundizadas y sustentadas teóricamente:

a) *cantar, como acción central en la toma de decisiones interpretativas*, intencionalidad explícita de Pérez Gómez que sólo fue mencionada por uno de los participantes;

b) *incorporar teorías del movimiento*, que contribuyan a comprender la postura y las tensiones del cuerpo;

c) *comprender la comunicabilidad emocional y el carácter*, derivada del proceso de significación del contenido afectivo en la música y la implicación de características psicológicas y personales del director;

1 Dado que el texto logrado superaba la extensión permitida en las revistas académicas, se decidió elaborar el presente libro.

2 Al inicio de la investigación se les informó a los participantes los propósitos y expectativas, las cuales aceptaron mediante un correo que fungió a manera de carta de consentimiento informado. Véase anexo.

d) *explicitar el concepto de simetría*, enunciado en la relación del gesto, el *tempo* y la respiración.

<i>Categorías de análisis</i>	<i>Análisis del texto</i>	<i>Método y resultados</i>
Cuestionamientos iniciales	¿De quién es el texto? ¿Cuándo fue escrito? ¿Qué tipo de texto es? ¿Cuál es el tema de la publicación?	La información se obtuvo mediante la elaboración del estado del conocimiento, la primera revisión al manual y las entrevistas individuales.
Precomprensión del texto	<p>¿Qué sabe el lector sobre educación y las metas de la educación? ¿Cuál es la comprensión del lector sobre la pedagogía científica?</p> <p>Para esta investigación ampliamos la precomprensión con las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué sabe el autor sobre educación y las metas de la educación? ¿Cuál es la comprensión del autor sobre la pedagogía científica.</p>	<p>La investigadora dispone de una maestría y doctorado en educación. Los informantes son licenciados en música. Todos reportaron tener interés en la investigación musicológica.</p> <p>El autor es profesor emérito de la Universidad de Nuevo México, con amplia trayectoria en la educación. Dispone de un doctorado en dirección orquestal, por lo que se presupone el conocimiento científico de su área. Dispuso su experiencia pedagógica en el <i>Handbook of conducting technique</i>, por lo que se presupone un conocimiento pedagógico intencional.</p>
Crítica de fuentes y textos	¿De qué trata el texto? ¿Qué tema o problema se aborda? ¿Cómo se desarrolla el problema en el texto? ¿Qué fenómeno aborda?	El texto es un manual de técnica de dirección orquestal. La temática es clara y explícita. El propósito es educativo, por lo que se confirma la pertinencia de aplicar una hermenéutica pedagógica.

<i>Categorías de análisis</i>	<i>Análisis del texto</i>	<i>Método y resultados</i>
Análisis semántico: análisis de contenido	¿Desde qué perspectiva se ha escrito el texto? ¿Se describen los procesos internos? ¿De qué forma (monólogo interno, discurso experimentado)? ¿Cuál es la postura del autor sobre lo que relata? ¿Expresa su punto de vista? ¿Comenta lo dicho?	El discurso es principalmente el de un experto que busca compartir su conocimiento y experiencia adquirida en su trayectoria profesional en Estados Unidos y algunos países en Europa, con estudiantes de música universitarios. El texto es una edición bilingüe (inglés e italiano) porque fue escrito para estudiantes de su contexto educativo. Posteriormente lo ha aplicado para mexicanos, pero aún no se dispone de una edición en español.
Situación origen	¿Cuándo y dónde se escribió el texto? ¿Qué papel juegan el lugar y el tiempo? ¿Cuáles son los objetivos del autor? ¿Cómo se relacionan entre sí el momento de la creación y la intención del autor?	El libro fue publicado en 2015. Se documentaron las experiencias de enseñanza-aprendizaje de sus protagonistas vivos, por lo que se confirma la pertinencia de la historia del tiempo presente como marco de referencia. La intención del autor en sus cursos es ofrecer una propuesta actual y ajustada a las necesidades de formación de México. El autor es mexicano; sin embargo, el manual no está dedicado a usuarios mexicanos.
Fuentes adicionales	¿El autor incluye otras fuentes en su presentación? ¿Qué otras fuentes sobre el tema conoce el lector? ¿Hay fuentes que están de acuerdo con la propuesta del autor o la contradicen? ¿En qué aseveraciones?	El manual no incluye referencias más allá de las de los ejemplos musicales en los que apoya su práctica. Durante la entrevista el autor señaló que la base filosófica de su propuesta es la fenomenología musical de Sergiu Celibidache, pero el manual no contiene una referencia a este autor. En su discurso se reconoce un interés por difundir la obra de Silvestre Revueltas, que se constata en el manual.

<i>Categorías de análisis</i>	<i>Análisis del texto</i>	<i>Método y resultados</i>
Medios sintácticos: análisis del lenguaje	¿Qué tipo de oraciones y qué organización de oraciones prefiere el autor? ¿Qué medios estilísticos utiliza el narrador (imágenes lingüísticas, personificación, repetición, ironía, <i>leitmotivs</i> , etc.)?	El autor utiliza un lenguaje claro y directo. Utiliza analogías para explicar situaciones con el propósito de que los estudiantes puedan vivenciar situaciones de práctica específicas, en especial la corporalidad. Como lo hacen notar los usuarios, el discurso es el de recomendaciones sustentadas en la experiencia.
Estructura conceptual del texto	¿Existe una estructura conceptual reconocible en el texto? ¿Qué pasos de la presentación son reconocibles? ¿Informa cronológicamente? ¿Presenta retrospecciones, predicciones o anticipaciones? ¿Se reconocen puntos de inflexión que viren la dirección del texto?	La intencionalidad y fundamento fenomenológico se reconoce de manera explícita en la introducción del texto. No hay cambios en la postura inicial del autor. En el apartado dedicado al análisis del manual se expone la lógica expositiva y la manera como lo utiliza en la práctica.
Contexto argumentativo	¿Cuál es la actitud que el autor reconoce hacia lo expuesto? ¿Cuál es la convicción? ¿Qué experiencia quiere transmitir? ¿El autor quiere iluminar, advertir, entretener, manipular al lector, incentivar a la acción o...?	La lógica argumentativa es clara, los conceptos son paulatinamente integrados en cada una de las partes. La intención del autor es vivenciar la dirección orquestal a partir del canto y la conciencia de la expresión. El argumento central es la convicción a través de la vivencia de experiencias.
El texto como un todo y sus partes	¿Las unidades de significado contenidas en el texto general son segmentos relativamente delimitados temáticamente y en cuanto al contenido con una función típica del tipo de texto en general? ¿Se desarrollan temas específicos en las partes del texto que contribuyen al desarrollo y comprensión del texto en general?	El libro está estructurado en tres secciones claramente definidas. La presentación de los conceptos es gradual, aunque la lectura del manual no necesariamente es lineal. Está concebido para ser utilizado como una guía para docentes de dirección y los usuarios lo han percibido en esa lógica.

<i>Categorías de análisis</i>	<i>Análisis del texto</i>	<i>Método y resultados</i>
Contexto social y cultural	¿Qué conexiones (históricas, sociales, ideológicas, políticas) revela el texto? ¿Qué creencias y experiencias quiere transmitir el autor? ¿Está asumiendo nociones preconcebidas o las critica? ¿El autor discute el contexto social y cultural actual o relaciona los enunciados con fenómenos históricos?	El autor refleja en su propuesta los pilares de su formación. Más que en el manual, su visión se reconoce con mayor claridad en la interacción con los estudiantes y en los relatos de su experiencia pedagógica que fueron documentados para esta investigación. La propuesta es pertinente con la necesidad actual de formación de directores orquestales. La concepción de Pérez Gómez es opuesta a la perspectiva autoritaria generada históricamente en el ejercicio de la dirección orquestal. La visión humanista del autor coincide con la visión universitaria actual.
Hipótesis sobre la relación entre condiciones y manifestaciones	Sobre la base del texto, ¿se pueden formular hipótesis sobre la conexión entre condiciones y manifestaciones del complejo tematizado? ¿Pueden comprobarse empíricamente, en caso necesario?	El acercamiento etnometodológico permitió verificar las hipótesis que surgieron en la primera fase. La recuperación de experiencias de formación de sus usuarios actuales y potenciales pueden ser consideradas evidencias empíricas porque todos son directores de orquesta activos y con un interés genuino en la formación de directores orquestales.

Tabla 1. Adaptación de la matriz de análisis hermenéutico de Seel y Hanke (2015: 101).

En el modelo original de Seel y Hanke (2015), la tercera columna de la matriz de análisis hermenéutico aparece vacía porque es el espacio destinado para registrar el lugar del texto donde se encuentra la información que responde a las preguntas de la segunda columna. Dado que nuestro diseño de investigación no se limitó al análisis hermenéutico del manual, sino que incluyó la recuperación de información del propio autor y de los usuarios mediante un acercamiento etnometodológico, adaptamos el instrumento para utilizar la tercera columna para indicar el método con el que se recopiló la información que responde a las preguntas y los resultados.

Capítulo 3. Etnometodología e historia del tiempo presente

Apoyándose en la perspectiva fenomenológica, el filósofo Joseph Rassam expresó el concepto de *intencionalidad pedagógica* como una característica vinculada al *ser* (Jover Olmeda, 1987) que se manifiesta en el docente mediante actos que van más allá de lo que puede hablar o saber. Esto supuso que la comprensión del fenómeno de formación de directores orquestales no podría reducirse a un análisis hermenéutico-pedagógico del manual en el que se examinara el texto, los conceptos y el discurso para presuponer sus significados (Rittelmeyer y Parmentier, 2006) porque quedarían ocultas las intencionalidades pedagógicas no explícitas, así como las nuevas comprensiones del autor que podrían descubrir posibles rupturas con tradiciones anteriores. Se identificó, así, la necesidad de conocer el proceso de interacción entre el docente y sus educandos, en el momento en el que están escribiendo la historia, es decir, en la *historia del tiempo*

presente (véanse Aróstegui-Sánchez, 2004; y Carbajal Vaca, 2020b). Este enfoque se inscribe en la *nueva historia cultural*, que busca “comprender cómo se enlazan, en cada época, las relaciones complejas entre las formas impuestas, más o menos apremiantes, y las identidades salvaguardadas, más o menos alteradas” (Chartier, 2005: 31) y que, de manera general, propone:

[...] comprender cómo las apropiaciones particulares e inventivas de los lectores singulares (o de los espectadores) dependen, en su conjunto, de los efectos de sentido construidos por las obras mismas; de los usos y de las significaciones impuestas por las formas de su publicación y circulación, y de las competencias, categorías y representaciones que rigen la relación que cada comunidad tiene con la cultura escrita (Chartier, 2005: 29).

Se previó que analizar la interacción del autor del manual de dirección –*cultura escrita*– con la comunidad de práctica –*usuarios actuales y potenciales*– requería un acercamiento *etnometodológico*, como el propuesto por Harold Garfinkel (1917-2011), para documentar las significaciones del manual en un contexto universitario específico, tomando como base que los acercamientos etnometodológicos permiten analizar actividades cotidianas para que los actores puedan “dar cuenta” racionalmente de sus prácticas.

Garfinkel (2006), quien sustentó su propuesta en obras de Hedmund Husserl (1859-1938), Alfred Schütz (1899-1959), Talcott Parsons (1902-1979) y Aron Gurwitsch (1901-1973), enfatiza que la etnometodología tiene el propósito de aprender cómo las actividades ordinarias se realizan conforme a métodos que las hacen analizables para descubrir propiedades formales almacenadas en el *sentido común* de un escenario concreto. El estudio de acciones prácticas responde a “políticas [...], temas, hallazgos y a métodos que acompañen su uso” (42). Se refiere aquí a un tipo de razonamiento sociológico práctico que posibilita –en el sentido weberiano del concepto *Verstehen*– la “comprensión común [...], entendimiento mutuo” (35) en el que se diferencia el producto del proceso de significación, ya que este último involucra diversos métodos y trabajo interpretativo hasta lograr reconocer *el decir y el hacer* de una persona como una regla.

Uso el término “etnometodología” para referirme a la investigación de las propiedades racionales de las expresiones contextuales y de otras acciones prácticas como logros continuos y contingentes de las prácticas ingeniosamente organizadas de la vida cotidiana (Garfinkel, 2006: 20).

En esta dinámica, la etnometodología permitiría al autor del manual verbalizar las intencionalidades no explícitas y, a los usuarios, verbalizar sus comprensiones sobre sus experiencias de aprendizaje. La verbalización concede a las prácticas la capacidad de ser observables y susceptibles de someterse a la reflexión porque pueden ser miradas y relatadas. Este tratamiento se identifica con un tipo de investigación participativa, cuyo objetivo es activar y sistematizar conocimiento empírico. Se asumió que, al socializar un tema, se activarían las reservas de conocimiento oculto (Bär, Kasberg, Geers y Clar, 2020), por lo que nos apoyamos en la perspectiva de documentación narrativa de experiencias pedagógicas, como “una modalidad de trabajo pedagógico entre docentes, y entre docentes e investigadores, que promueve la participación en procesos de indagación, co-formación y acción colectiva en el campo educativo” (Suárez y Metzdorff, 2018: 49).

De este modo, el acercamiento etnometodológico implementado permitió explorar las experiencias de enseñanza y aprendizaje entre Pérez Gómez y cinco de sus discípulos para identificar las inclinaciones conscientes que expresa el docente a manera de recomendaciones y formas de ser y hacer en su práctica diaria; y también las experiencias de aprendizaje de usuarios autónomos del manual, entendidas como derivadas de una práctica autodidacta cotidiana cada vez más común por la disposición de materiales en Internet.

La herramienta utilizada para recabar las experiencias de enseñanza-aprendizaje fue la entrevista semiestructurada aplicada de manera individual y grupal. Se eligió este tipo de entrevista porque no es ni una conversación abierta, ni un cuestionario cerrado. De acuerdo con Kvale (2011), quien desarrolla su explicación desde una perspectiva fenomenológica, este tipo de entrevista es la que permite “entender asuntos del mundo cotidiano vivido desde la propia perspectiva de los sujetos [y] trata de obtener descripciones del mundo vivido de los entrevistados con respecto a la interpretación del significado de los fenómenos descritos” (34); en otras palabras, ofrece la posibilidad de focalizar situaciones concretas para obtener descripciones explícitas –*intencionalidades explícitas*– e interpretar significados “entre líneas” –*intencionalidades ocultas*–.

Las entrevistas individuales se realizaron al autor del manual y a cinco de sus discípulos mexicanos más cercanos que, actualmente, ejercen la dirección orquestal de manera profesional. Los cinco informantes conocieron el manual de propia voz y en interacción directa con su autor, por lo que se designaron para esta investigación como *usuarios actuales*. Asimismo, mediante la

entrevista grupal, en la que se atendió cuidadosamente el diseño de las preguntas que propiciarían la discusión, además de otras características de un grupo de enfoque (Hennink, 2014), se recuperó información del diálogo de Pérez Gómez con tres profesores que ejercen la dirección coral y orquestal que conocieron el manual de manera independiente –sin la asesoría del autor–, por lo que se identificaron para esta investigación como *usuarios potenciales*.

Con esta misma dinámica, ya casi al término del año, en el marco del Seminario Permanente del Departamento de Música (Carbajal Vaca, 2022), se realizó una reunión grupal en la que participó Pérez Gómez, los colaboradores y otros interesados en conocer los resultados de investigación que serían presentados. Se abrió un diálogo –con una duración de 120 minutos– en el que se fueron focalizando las temáticas propuestas por los usuarios y se dio oportunidad a los participantes a plantear otras interrogantes a partir de las siguientes: ¿por qué cantar es la acción central en la toma de decisiones interpretativas?, ¿por qué es importante comprender la postura y las tensiones del cuerpo como primera acción en su propuesta?, ¿cómo ha logrado la comunicabilidad emocional y el carácter?, ¿en su opinión, qué papel desempeñan en la dirección las características psicológicas y personales del director, liderazgo y el prejuicio de poder?, ¿cómo llegó en su comprensión al concepto de simetría como elemento central?

Aunque las preguntas estaban dirigidas a Pérez Gómez, la dinámica se desarrolló en un clima de confianza que permitió que los participantes realmente dialogaran con el autor.

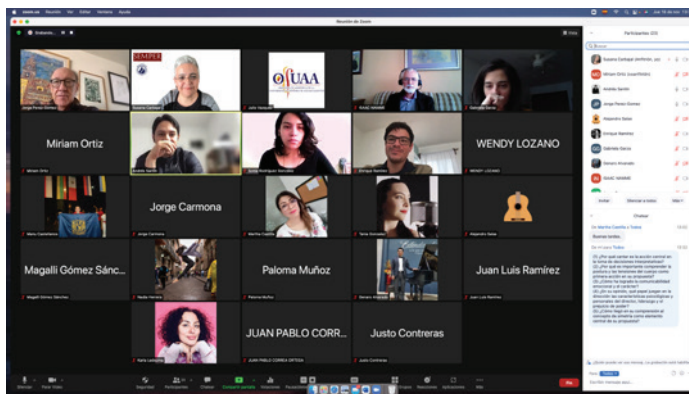


Imagen 4. Grupo de Enfoque. Seminario Permanente del Departamento de Música, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México, 18 de noviembre de 2021.

La entrevista individual al doctor Jorge Pérez Gómez, realizada en marzo vía Zoom, permitió ampliar la información biográfica encontrada durante la construcción del estado del conocimiento y esbozar la *comprensión preliminar* sugerida por Seel y Hanke (2015). Se recabaron datos provenientes de una breve biografía colocada en la bitácora electrónica personal –*blog*¹– de Pérez Gómez y dos entrevistas en línea: una realizada por la maestra Érica Ríos Hernández² (2020) y la otra por el doctor Guillermo Rommel Villarreal-Rodríguez³ (2020). Ambas entrevistas fueron transcritas y analizadas para elegir los datos más significativos sobre los que se diseñó la nueva entrevista, la cual también fue transcrita para su análisis.

El modesto acercamiento biográfico logrado se considera relevante para este estudio ya que, como aseveraba Husserl:

[Existen] expresiones cuyo sentido no puede ser determinado por el que escucha sin que éste necesariamente conozca o asuma algo sobre la biografía y propósito de quien usa la expresión, y sin que conozca las circunstancias en que se emite, el curso anterior de la conversación o la particular relación de interacción, concreta o potencial, que existe entre el que se expresa y el que escucha (Garfinkel, 2006: 12-13).

1 Consúltese <https://maestroperezgomez.org>

2 Integrante del cuerpo académico Formación e Investigación en Educación Musical (FIEM UV-514), de la Universidad Veracruzana.

3 Desde 2006, director titular de la Orquesta Sinfónica Juvenil de Nuevo León.



Imagen 5. Entrevista al Dr. Jorge Pérez Gómez, Albuquerque, EUA, y Aguascalientes, México, 31 de marzo de 2021.

Mediante las otras cinco entrevistas individuales se recabaron las experiencias de aprendizaje de Gabriela Garza Canales –doctoranda de Dirección Orquestal en la Universidad de Washington–, Sonia Rodríguez González –estudiante de la Licenciatura en Música, con Especialidad en Composición en la Universidad de Guanajuato–, Jesús Andrés García Santín –egresado de la Licenciatura en Música de la UAA y maestrando de Dirección Orquestal en la Universidad Veracruzana–, Marco Antonio Pruneda Tavárez –egresado de la Maestría en Arte de la Universidad de Guanajuato, estudiante de la Licenciatura en Dirección Orquestal en la escuela Maestro Navarro Lara en Huelva, España; actualmente profesor de la Universidad Autónoma de Aguascalientes– y Luis Enrique Ramírez Ayala –egresado del Conservatorio de las Rosas en Morelia, Michoacán, y maestrando de Dirección Orquestal de la Universidad Veracruzana–. Las entrevistas a los usuarios actuales iniciaron con la exposición del interés de los informantes por la música y la dirección orquestal. Paulatinamente, se dirigió el diálogo hacia una descripción del maestro como persona y como docente.

Durante la revisión preliminar se conjeturó que los usuarios potenciales tendrían dificultades para encontrar las intencionalidades pedagógicas en la propuesta. Asumiendo esta postura, se solicitó a los usuarios actuales que describieran los aspectos que consideraran que podrían ser los más comunicables y los más complejos en el manual; en especial, los aspectos que no fueran del todo explícitos y que, hipotéticamente, serían verbalizados con mayor amplitud por su autor, para contrastarlos con los que fueran expresados por los usuarios potenciales.

Siguiendo la metodología de Hennink (2014), se eligieron como usuarios potenciales a Raúl Capistrán Gracia, Juan Pablo Correa y Pécival Álvarez Pérez, quienes mostraban las siguientes características compartidas: son profesores universitarios, no habían participado en ningún curso de dirección de Pérez Gómez, disponen de referentes formales y experiencia en dirección orquestal, coral o de ensambles y, por último, estuvieron dispuestos a conocer el manual de manera autónoma y a compartir sus experiencias de aprendizaje en una entrevista grupal.



Imagen 6. Entrevista grupal con usuarios potenciales, 4 de junio de 2021.

El diálogo grupal se realizó vía internet –en la plataforma Zoom⁴–, tuvo una duración de 120 minutos e inició con la presentación de los participantes para que explicaran los ámbitos en los que se habían desenvuelto como directores y expresaran sus motivaciones por participar en el proyecto. Posteriormente, cada uno de los profesores expuso los aspectos que consideraban que habían tenido que atender con mayor cuidado en su práctica como director orquestal, coral o de ensambles. Gradualmente, se presentaron preguntas más focalizadas y se abrieron espacios para que los participantes plantearan preguntas al autor sobre las temáticas expuestas, de modo que Pérez Gómez tuviera oportunidad de ampliar su concepción y precisar las comprensiones propuestas.

Se solicitó a los participantes que describieran cómo experimentaron el primer acercamiento con el manual de dirección, qué fue lo que observaron, qué llamó su atención y cómo comenzaron a explorarlo. El siguiente aspecto fue recuperar el significado que los usuarios le atribuyeron al concepto “manual” –*handbook*– y su estructura; información que, de acuerdo con la metodología de Seel y Hanke (2015), abonaría a la segunda etapa del análisis

4 Esta posibilidad de entrevista remota está documentada en compendios metodológicos. Hennink (2014) contempla dos tipos de entrevista remota: vía telefónica y vía Internet por videoconferencia.

hermenéutico, esta vez, no sólo desde la comprensión de la investigadora, sino de la de los usuarios. La siguiente temática fue la comprensión de los adjetivos que el autor incluyó en sus explicaciones. Poco a poco se fueron focalizando temáticas propias de la técnica de dirección como el gesto preparatorio, la respiración, el rebote, la comunicación del tempo, la articulación, la dinámica, el carácter, los patrones básicos y asimétricos, entre otras.

Cabe señalar que, durante el diálogo, Pérez Gómez comentó que cuando se habla del concepto de percepción, del contraste, de la velocidad, del movimiento y el tempo, siempre se habla de fenomenología. Considera que los calderones y la subdivisión, por ejemplo, son conceptos problemáticos y no basta la explicación escrita, sino que es necesaria la experiencia.

[...] entre más pienso, no creo que el método lo pueda explicar a alguien que no sea, al menos, estudiante de música de cierto nivel, o que haya experimentado estar en un coro o una orquesta de una universidad; porque, entonces, se vuelve demasiado abstracto [...]. Me trato de poner en el papel de los que lo están leyendo sin haberlo experimentado y a veces digo: no, esto no es posible que lo logren comprender. Implica cierta experiencia como músicos (Pérez Gómez, en Carbajal Vaca, 2021).

Esta explicitación muestra la manera en que una entrevista puede convertirse en un proceso de aprendizaje tanto para el entrevistador como para el entrevistado, situación de *cambio* que Kvale (2011) incluye entre los doce aspectos característicos de la entrevista cualitativa.⁵

Asimismo, se lee “entre líneas” en esta narración, el concepto de *vivencia* incorporado por Dilthey a la concepción hermenéutica en el énfasis que Pérez Gómez imprime al término “experimentado”, además de que enmarca los alcances y límites del manual, cuya comprensión, en voz de su autor, requiere de un acervo de experiencias a las que pueda acudir el sujeto para dar sentido a las sugerencias y recomendaciones de práctica. Con este señalamiento se ratificó la pertinencia de vincular el análisis hermenéutico a la comprensión fenomenológica, articulándolo con un tratamiento etnometodológico, como se expuso anteriormente.

5 “[...] mundo de la vida, significado, cualitativa, descriptiva, especificidad, ingenuidad matizada, enfocada, ambigüedad, cambio, sensibilidad, interacción y una experiencia positiva” (Kvale, 2011: 47).



Capítulo 4. Semiótica del aprendizaje y la relación de sintonía mutua

Durante el diseño metodológico de esta investigación, se advirtió la necesidad de incluir una comprensión semiótica. Se conjeturó que en la práctica pedagógica de la dirección orquestal el docente dirigiría sus esfuerzos hacia la activación de registros semióticos diversos, cuyas conversiones¹ serían comprendidas como intencionalidades pedagógicas del autor. Como se verá detalladamente en el siguiente capítulo, Pérez Gómez señaló claramente en la introducción del manual que el éxito del director depende de su capacidad para lograr un gesto expresivo. La gestualidad, al ser socializada durante un ensayo, puede acompañarse de verbalizaciones; sin embargo, en un acto performativo

¹ Concepto proveniente de la teoría semiótica de Raymond Duval. Véase Carbajal Vaca, 2014: 79-88.

musical, el gesto debe ser capaz de comunicar con precisión a los músicos de una orquesta la intención del director.

El campo de la semiótica ha ofrecido distintos modelos para explorar los procesos de comunicación involucrados en la dirección orquestal. Mazzola *et al.* (2017), por ejemplo, señalan que para comprender formalmente cómo la música puede transmitir su mensaje desde el lápiz del compositor hasta el cerebro del oyente, es necesario utilizar métodos provenientes de distintas ciencias, como la física, las matemáticas, la psicología, la lingüística, entre otras. A través de los conceptos que proveen estas disciplinas, exponen una ontología musical de tres capas: 1) el *signo*, que provee la expresión, la significación y el contenido; 2) las *realidades* simbólica, psicológica y física, y 3) la *comunicación* que puede ocurrir en tres niveles: neutro², poiesis, y estético.³ Entendemos que este tipo de comprensión semiótica está centrado en la obra de arte. Para Ilja Srubar (2014) la comunicación que ocurre al exponer una obra de arte se revela como un objeto con autonomía de su autor y su espectador, en un contexto de significado no cotidiano. Por el contrario, la comunicación diaria, como lo señala Alfred Schütz, ocurre en un contexto pragmático, en la actitud natural; asimismo, presupone una *relación de sintonía mutua* que es producto de un tipo de interacción social que no pertenece al proceso comunicativo. Se trata de una experiencia “nosotros” –evidente al hacer música en conjunto– que no se sustenta en un esquema conceptual –semántico–. En sus escritos sobre música, Schütz explica cómo a pesar de que tocar un instrumento, escuchar un disco o leer música son eventos del “tiempo exterior” que pueden ser medidos por un metrónomo o relojes, el *flujo musical* solamente ocurre en el “tiempo interior”, como una forma derivada de un presente vivo compartido (Belvedere, 2014; y Sebald y Stascheit, 2016).

La *relación de sintonía mutua* señalada por Schütz es evidente en el *performance musical orquestal*. Se asume, como lo señalaron Mazzola *et al.* (2017), que el *gesto* es el instrumento decisivo para que ocurra una comunicación entre el director y los músicos porque los movimientos del director son representaciones de su vida interior –logradas mediante la movilización del

2 Concepto derivado de la propuesta de Jean Molino (Nattiez, 1990).

3 En esta capa se reconoce la semiología musical de Jean-Jacques Nattiez, con la que estudió los *actos compositivos*, *actos de interpretación* y *actos de percepción* como un *hecho musical total* que ocurre en los niveles *neutral*, *poético* y *estético*. Habrá que aclarar que para Nattiez su modelo semiológico no es la ciencia de la comunicación (Nattiez, 1990).

registro semiótico cinético– que han sido *convertidas* por los músicos en signos acústicos que se reconocen como un evento en *sintonía* con la intención del director; sin embargo, esta sintonía es producto de un complejo proceso semiótico. Aquí habrá que señalar que, previo a la actuación en público, existe un periodo de ensayo, de varios días, en el que se desarrollan situaciones en la actitud natural. El director verbaliza su intención, se permite interrupciones para ejemplificar, enfatizar y comentar; los músicos, por su parte, se familiarizan con su gestualidad, lo escuchan con atención para comprenderlo, hasta lograr una significación común –*sentido común*–, que logre hacer realidad la interpretación del director al presentar la obra de arte –*performance*– ante un público, momento en que únicamente se contará con la representación gestual del director. Para ejemplificar el proceso de significación que ocurre durante una práctica de dirección, Mazzola *et al.* documentaron un estudio de caso sobre el ensayo del *Requiem en re menor op. 48*, de Gabriel Fauré, dirigido por Sergiu Celibidache (véase “Gestural Analysis and Classification of a Conductor’s Movements” en Mazzola *et al.*, 2017: 1285). En el video⁴ se puede apreciar que Celibidache da indicaciones técnicas generales al coro, ejemplifica mediante su canto, propone analogías y trabaja con cada uno de los cantantes solistas para precisar la expresión. Además de todas estas consideraciones musicales, ocurren también momentos de buen humor, bromas y otras acciones espontáneas en las que se asoma la parte humana del director –como el festejo del cumpleaños del pianista con el canto del coro, animado por el director (véase minuto 34:07)–. Estas situaciones cobran significados muy precisos para los músicos; sin embargo, quedarán ocultos para el público que asiste a un concierto.

Siguiendo la etnometodología de Garfinkel, durante estos periodos de ensayo ocurre un proceso cualitativamente analizable del que se puede dar cuenta de manera verbal. Este proceso es resultado de coordinaciones y conversiones entre registros semióticos verbales y no verbales similar al que ocurre durante un curso educativo, de ahí que la semiótica del aprendizaje desempeñe un papel preponderante en el proceso de formación.

4 Disponible en YouTube: G. Faure, *Requiem Sergiu Celibidache in Rehearsal London Symphony Orchestra*, BBC 1983. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=xf_1kafzOtc

En la entrevista grupal, Correa expuso una comprensión desde la perspectiva semiótica peirceana y despliega con ejemplos los rasgos musicales que, en su opinión, podrían ser comunicables.

[...] los rasgos acústicos que son los que se conectan directamente con el gesto por una relación icónica, desde el punto de vista de Peirce. Es decir, el gesto del director se parece a la velocidad del gesto de los ejecutantes y, por ende, se produce una onda sonora que comunica esa velocidad. Igual, un gesto grande guarda similitud con la energía del volumen, o las dinámicas grandes; el gesto también se parece a la regularidad de la onda en donde, por la manera en la que la escribió el compositor, se percibe un pulso, aunque no siempre tiene que ser así. [...] El gesto del director está muy cercano a esos rasgos acústicos, al ataque, a la articulación ya las dinámicas; [...] también hay una relación icónica o indéxica con las sensaciones; es algo que seguramente está ligado a nuestra biología y [...] a la música como un rasgo evolutivo de los seres humanos, y tiene que ver con las sensaciones y los afectos –no necesariamente emociones [...] pero sí afectos y sensaciones–; es decir, los contrastes nos producen algún tipo de sensación, [...] una expectativa. Por ejemplo, dependiendo de qué tan contrastante o qué tan diferente sea un evento, comparado con lo que venía sucediendo en la pieza, este nuevo evento va a producir una sorpresa de mayor o menor intensidad [...] un sonido estridente, un timbre brillante, un tempo muy ágil o rápido y, la combinación de todos esos rasgos acústicos. ¿A qué me refiero con combinación? A una sumatoria de [...] un tempo ágil y [...] unos ataques rápidos –es decir percutidos– y unas dinámicas que varían muchísimo, entonces nos va a producir una cierta sensación; seguramente de inestabilidad, tal vez un poco de agresividad; y, si además tenemos otro tipo de estructuras o rasgos acústicos que no podemos manipular como ejecutantes, sino que es lo que está escrito ahí, es decir, el compositor escribió modo mayor o modo menor o ciertas disonancias o consonancias, pues eso va a transmitir ciertas sensaciones. [...] Si le cambiamos el tempo al asunto, si le cambiamos los ataques, las articulaciones, modificaremos en mayor o menor medida lo que se puede comunicar con esa pieza, con ese pasaje, con ese fragmento. Entonces esos dos niveles: los rasgos acústicos básicos que se parecen más a la onda sonora física que existe fuera de nuestra conciencia, [...] se pueden comunicar fácilmente con el texto; y las sensaciones y los afectos también se pueden comunicar, aunque con las

emociones de la cultura. [...] Si es una música que es de nuestra cultura pues facilita la comunicación; pero si es una música que no es de nuestra cultura eso complica un poco las cosas. La otra cosa que podríamos comunicar –pero se sale de las manos del ejecutante–, son los significados que tienen que ver más con los significados semánticos; es decir, cuando la música se vuelve como un símbolo de algo, digamos no sé música circense muy alegre, a veces un poco torpe; la música circense comunica esa ligereza, esa alegría ese entretenimiento del evento; es como un símbolo. Por supuesto nosotros podemos dañar la comunicación de esa música circense si no hacemos los ataques percutidos, las articulaciones separadas que comuniquen cierta energía, cierta vitalidad. Si le bajamos ese *tempo*, deja de ser divertido, entonces podemos deformar un poco el significado extra musical de la música circense si no hacemos una buena ejecución, si no tratamos de comunicar esa vitalidad, esa ligereza de la ocasión. Igual la salsa, [...] hay diferente música que se toca en diferentes momentos y tiene significados específicos en cada cultura, eso se logra no porque simplemente la cultura lo [haya impuesto], no creo. Yo no creo en eso, la cultura es producto de la biología, la cultura no existe sin la biología, la cultura decidió utilizar esa música porque tiene ciertos rasgos acústicos, porque le permiten a una comunidad específica desarrollar cierta actividad en torno a esa música o, gracias a esa música, o a través de esa música. Entonces el ejecutante ahí sí puede comunicar ese significado [...] (Correa, en Carbajal Vaca, 2021).

Estas reflexiones confirman la complejidad de la comunicación no verbal que debe atender el director de orquesta y la fertilidad de la perspectiva semiótica en la aproximación fenomenológica para comprender los procesos de conocimiento de la música, lo que augura la continuidad en futuras investigaciones.



Capítulo 5. El “manual”: comunicabilidad explícita y oculta

Como resultado de las dos primeras etapas del análisis hermenéutico y el acercamiento etnometodológico, se logró una comprensión del *Handbook of conducting technique*. Se examinó el concepto y se puso en relación con lo que los usuarios refirieron sobre él.

En el *Cambridge Dictionary* (2021) se define el *handbook* como un libro que contiene instrucciones y consejos para realizar algo, o bien, la información más útil e importante sobre algún tema. Por su parte, el *Diccionario de la lengua española* (2020) refiere el término *manual* como un “libro en que se compendia lo más sustancial de una materia”.

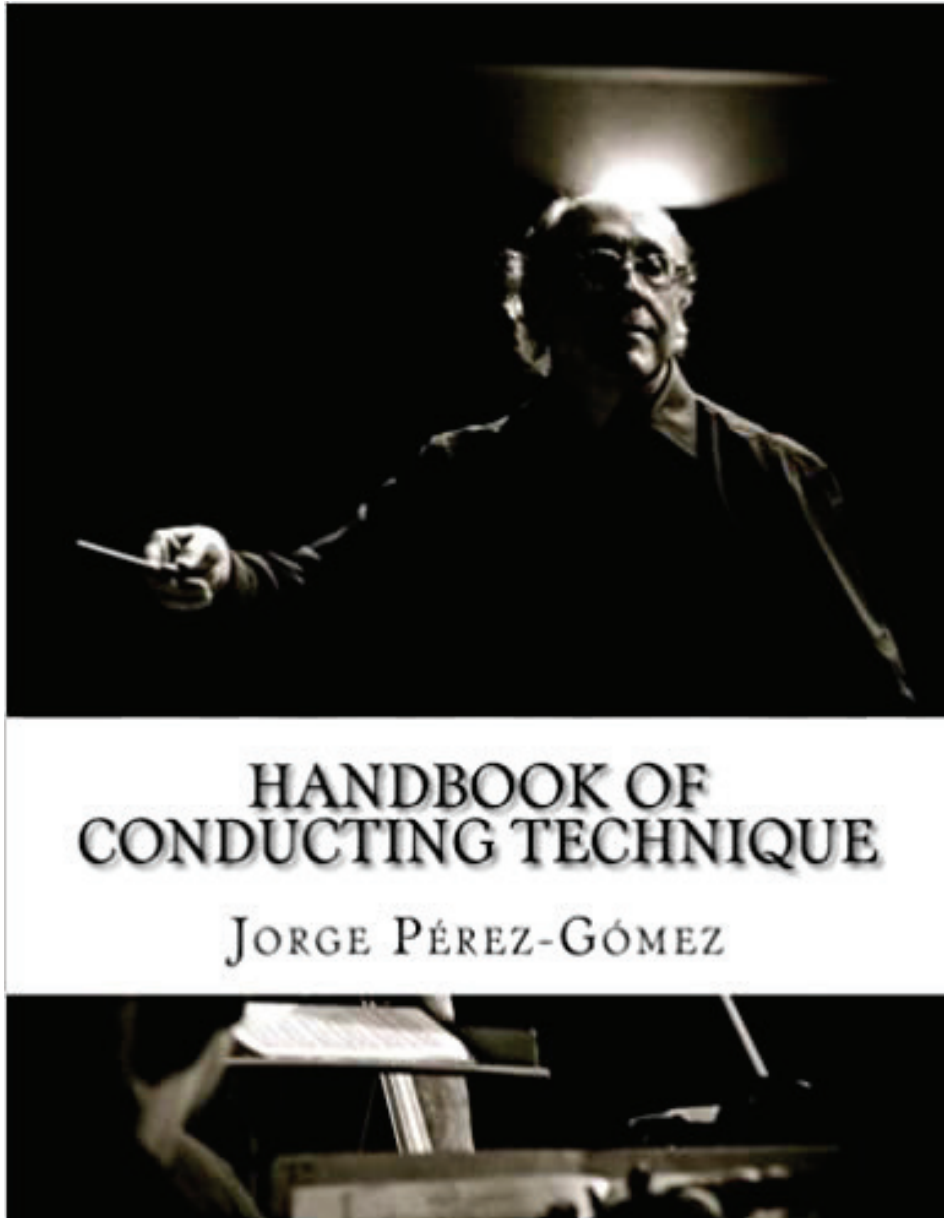


Imagen 7. Manual de técnica de dirección (Pérez Gómez, 2015).

El manual de dirección –*Handbook of conducting technique*¹ (Pérez Gómez, 2015)– es una producción bilingüe –italiano e inglés– estructurada en tres bloques a lo largo de 100 páginas. El texto comienza con un párrafo de agradecimientos a personalidades que colaboraron en la producción, seguido de una breve introducción en la que se sintetizan los términos clave de la propuesta –*intencionalidades explícitas*– que son claramente reconocibles a lo largo del manual: comunicación no verbal, gesto, respiración, simetría, movimiento, conexión, función, percepción e intención; estos últimos, conceptos provenientes de la concepción fenomenológica.

The conductor's non-verbal communication is complex. The successful conductor communicates through a clear and expressive gesture, understanding the essential relation between conducting and breathing. By creating a sense of symmetry between two points within the conducting motion, the conductor establishes the most fundamental connection with the ensemble. This connection, on the other hand, will allow the ensemble to interpret the conductor's functions, and he/she will realize that contrasting gestures are essential for the clarity in the ensemble's perception of his/her intentions.

Through a detailed analysis of the basic principles of a good conducting technique, this work presents an original approach to the art of conducting in which an understanding of the human body relates intimately to a conceptual process (Pérez Gómez, 2015: 2).

Se reconoce como intencionalidad explícita de la propuesta de Pérez Gómez la necesidad de comprender la complejidad en la comunicación no verbal y la difícil tarea que asume el director para lograr un gesto claro y expresivo que viabilice la comunicación con la orquesta. Comprender esta complejidad es un interés vigente y aún no agotado en la investigación, lo que ratifica la relevancia que tiene la intervención de Pérez Gómez en los contextos universitarios a través de sus cursos y la socialización de su propuesta.

El primer bloque, a partir de la página 3, está dedicado a la exposición de los fundamentos conceptuales –primero en italiano y después en inglés–, lo que se entiende como una necesidad pedagógica por los contextos en los que

¹ Disponible en Amazon: <https://www.amazon.com.mx/Handbook-Conducting-Technique-Manuale-Direzione/dp/1518669050>

el autor imparte normalmente sus cursos. A pesar de ser mexicano, su intervención en México alcanza apenas un lustro, porque su práctica pedagógica la ha realizado principalmente en Estados Unidos e Italia. El segundo aspecto que señala Pérez Gómez en su introducción implica la comprensión de la corporalidad. La música, argumenta David Lidov (2018), es capaz de representar el movimiento corporal; la expresión del gesto se manifiesta en el sonido y la música invoca el sentido que ha propuesto un cuerpo. Lidov concluye su texto afirmando que el conocimiento del propio cuerpo y aprender a controlarlo es una habilidad que se desarrolla con la práctica, que inicia con reconocimientos elementales sobre el movimiento intencionado de nuestras extremidades, hasta movimientos más precisos como los requeridos en los deportes, las artes o el yoga, práctica con la que se puede aprender a percibir músculos que antes no se habían percibido.

Pérez Gómez describe minuciosamente la postura del director, la cual, en su concepción, depende de la relajación, balance, flexibilidad y la orientación lograda al identificar el centro de gravedad del cuerpo. En ese apartado se describe detalladamente cada uno de los aspectos que deben ser atendidos por el director y, con imágenes, se ilustran las que podrían ser maneras correctas e incorrectas en la posición. Paso a paso, expone la posición inicial, el gesto preparatorio, el cual ya debe comunicar las funciones de tempo, dinámica, articulación y carácter. El gesto preparatorio lo explica en la interacción de la forma, la respiración y el rebote. Se entiende que la descripción cuidadosa de cada uno de estos elementos busca generar en el lector una representación cinética para comprender la aceleración de las manos desde el inicio hasta el fin del gesto. Paulatinamente, el autor integra en las descripciones conceptos como el *ictus*, el sentido de simetría y el punto de suspensión.

La exposición de conceptos básicos que Pérez Gómez realiza en la primera parte del manual le permite exponer con mayor precisión los cuatro patrones básicos: en cuatro, en tres, en dos y en uno. Posteriormente, el autor dedica un espacio a la necesidad de entrenar la independencia de las manos para lograr un director ambidiestro y ejemplifica esta necesidad en obras concretas, en donde el movimiento en espejo es un referente indispensable. Continúa con funciones específicas de la dirección como el cierre, los compases, las entradas, la anacrusa, las subdivisiones, los calderones y los patrones asimétricos. Se entiende que la intención de esta exposición en el manual no es dejarlos en un nivel teórico, sino que inmediatamente los lleva a la práctica en sus cursos,

haciendo uso de los 42 diagramas que expone en el siguiente bloque y a los cuales hizo referencia en las explicaciones del apartado anterior. Esta práctica propicia conversiones de representaciones semióticas que transitan, al menos entre cuatro registros: lingüístico, cinético, gráfico y auditivo.

Al inicio de esta sección se incluye una tabla de términos técnicos en italiano con abreviaturas y el significado en inglés. Los diagramas se entienden como representaciones gráficas de representaciones cinéticas que habrán de irse sedimentando mediante la experiencia. Se infiere que la revisión de este apartado no es lineal, sino en relación con cada una de las temáticas expuestas en la primera parte y con la intencionalidad de interiorizar cada uno de los movimientos que llevarán consigo las funciones de tempo, dinámica, articulación y carácter que, en su conjunto, comunicarán la intención musical del director.

El tercer bloque corresponde a una sección de catorce preguntas que Pérez Gómez planteó poniéndose en el lugar del estudiante. Este apartado lo explica como una estrategia didáctica a la inversa. Seleccionó ejemplos específicos y presenta aseveraciones sobre las que los estudiantes deben reflexionar y elegir si son falsas o verdaderas.

[...] al poder reflexionar sobre los problemas, eso también le ayuda a desarrollar ciertas habilidades técnicas; o sea, no nada más darle al estudiante los conceptos, sino hacer que el estudiante se cuestione. Es como crear una especie de autocuestionamiento que los ayude a desarrollar las habilidades técnicas que plantea el manual (Pérez Gómez, en Carbajal Vaca, 2021).

Durante el diálogo entablado con los tres profesores identificados como usuarios potenciales, Pérez Gómez preguntó qué opinaban sobre esta sección y si encontraban alguna utilidad en ella. De manera general, valoraron como adecuada la inclusión de este apartado porque, efectivamente, abre un espacio para la reflexión y para verificar lo aprendido. Se solicitó a los profesores que relataran cómo fue el primer acercamiento a la propuesta y qué sentido le otorgaban al concepto “manual”. Los participantes encontraron adecuado el término en relación con el texto y lo describieron como un medio para adquirir un conocimiento y desarrollar una destreza o habilidad para realizar una tarea; sin embargo, destacaron que, aunque es posible situar cada paso desde aspectos básicos como conocer el cuerpo y su distribución, la posición de los brazos y la respiración, no es algo comparable con un manual que serviría para

armar una máquina, sino que se trata de algo más complejo, porque se dirige hacia el reconocimiento de aquellas funciones que permitirán lograr acciones, como el gesto preparatorio, el cual se entrelaza con conocimientos específicos –como los patrones y los esquemas– y con retos musicales –como la comprensión de la anacrusa y la realización de calderones–. Asimismo, destacaron que intervienen otras destrezas, como la posibilidad de formarse como sujetos ambidiestros, habilidad a la que el autor dedica un espacio en el manual.

Por su parte, los usuarios actuales expresaron ampliamente su comprensión del manual y, dada su experiencia con el texto, ofrecieron ejemplos relacionados directamente con los contenidos. Para García Santín, los aspectos más comunicables son los patrones de compás, los patrones rítmicos y cómo se dibuja cada uno; en cambio, los menos comunicables responden a cómo mantener el centro, mantener la postura, realizar una anacrusa o lograr el equilibrio entre el papel activo del director que, al mismo tiempo, debe ser pasivo para no estorbar a la orquesta; un error que, en su opinión, suele ocurrir en directores formados con otra información. Actualmente, en su práctica pedagógica, antes de que los estudiantes se ocupen directamente del manual de Pérez Gómez, considera conveniente formarlos en una técnica para que después puedan comprender lo que está en el manual, porque el libro no contiene las razones sobre por qué hacer cada cosa. Refiere que esta idea de retener el contacto con el manual la construyó en su propia experiencia con el doctor: “él así lo hizo cuando fue a Aguascalientes, [...] primero nos enseñó lo básico y, ya al final, dijo: este es mi libro y pueden consultarlo para que también aprendan o reflexionen más” (García Santín, 2021a). Esta acción, al haber sido enfatizada por un usuario, verifica la hipótesis sobre el alejamiento de Pérez Gómez de la actitud de poder del director, reportada en los estudios históricos.

Garza Canales ha sido usuaria del manual de Pérez Gómez en su práctica docente en clases magistrales que ofreció a estudiantes de dirección en la ciudad de Monterrey, Nuevo León, de donde es originaria. Comentó que, en dos días, ella pudo trabajar la introducción, la postura, las preparaciones, la respiración y algunos esquemas de dirección, los cuales, en su opinión, son los temas más comunicables de la propuesta. Considera que el manual está completo porque contiene todos los conceptos que se ven en una clase con él. Enfatiza que la temática de los esquemas es una de las más comunicables en la mayoría de las propuestas, no sólo en la de Pérez Gómez, por lo que no abunda en ellos, sino

que desarrolla su narrativa en la necesidad de saber cómo moverse, señalada como una de las temáticas con mayor complejidad comunicativa.

[...] no sé cómo, dónde paro, a dónde reboto, de dónde. Y esto, el Mtro. Pérez Gómez sí lo explica. Es como si alguien te dice “¡Ah!, bueno, pues para tocar el violín nada más te pones el ‘deste’ [violín] aquí y agarras el arco y le haces arriba y abajo” [...]. A mí me pareció, entonces, que me quedaba mucha información incompleta (Garza Canales, 2021).

Se infiere que esta descripción coloquial alude críticamente a la vaguedad a la que podría llegar un docente que no tomara con responsabilidad su práctica educativa. Para esta directora, el aprendizaje de la dirección es como la de un instrumento. Señala que, si se quiere aprender a tocar el violín, por ejemplo, se necesita a alguien para profundizar en los conceptos técnicos. Cuando ya se entiende la técnica y es posible manejarla, entonces también es posible manejar a la orquesta y se tiene libertad para hacer otro tipo de cosas, porque se sabe cómo manipularlas. Considera que aún haría falta profundizar en la relación entre la “gravedad”, la “respiración” y el “gesto”; ese triángulo que es la base de las preparaciones que explica por qué algunas no funcionan y otras sí, situación que está relacionada con cómo se percibe la gravedad y el peso. Piensa que es necesario reflexionar en una teoría del movimiento que al director le explique cuándo moverse y cuándo no, ya que eso lo ha visto muy poco en la enseñanza. En su experiencia, para los estudiantes noveles es difícil comprender el gesto preparatorio que incluye el *preparatory ictus*² con las funciones de tiempo, dinámica, articulación y carácter (véase Pérez Gómez, 2015: 19):

[...] te paras como muy arriba o muy abajo; pero ¿por qué?, ¿por qué no?, ¿por qué no se puede?, ¿por qué lo hice mal?, o ¿si aceleras?, o ¿si aceleras para abajo? La pregunta sería: ¿por qué no funciona? Yo lo he conectado al concepto de entender la respiración. Yo pienso que eso sería la máxima pregunta (Garza Canales, 2021).

2 The ictus is the point where the attack of the note takes place and where the tempo, dynamics, articulation and character are established (Pérez Gómez, 2015: 19).

Esta comprensión vinculada a la “respiración” es una intencionalidad explícita que Pérez Gómez ha descrito en un apartado de su manual que lleva ese nombre:

[...] un buen gesto preparatorio está estrechamente relacionado con una buena respiración. En un gesto preparatorio el ictus preparatorio coincide con el momento cuando el máximo volumen de aire es inspirado. Mientras tanto, el punto de suspensión coincide con el fin de la inspiración, y el ictus coincide con el fin de la expiración (Pérez Gómez, 2015: 19).

Esta problemática sobre la postura también la reconoce Pruneda Tavárez como uno de los temas complejos en su comunicabilidad con los alumnos. Señala que, aunque sus estudiantes cursan la asignatura de dirección orquestal después de la de dirección coral, existen diferencias notables relacionadas con la postura, la colocación de las manos, el nivel de los brazos, la separación de los codos, la tensión de los hombros y de otras tensiones del cuerpo de las que somos totalmente inconscientes; sin embargo, tras haber realizado una descripción detallada sobre las dificultades de los estudiantes a su cargo, conjetura al final de su relato –corrigiéndose– que la postura no es en sí misma la dificultad más grande porque es un aspecto que puede resolverse con la técnica y da un giro a su discurso para exponer, con gran amplitud, la complejidad de la comunicabilidad emocional.

[...] como todo, con teoría y práctica en casa, o en la misma escuela, se domina tarde que temprano. [...] Entonces yo siento que eso no termina siendo como algo tan complejo a final de cuentas; [...] no puede haber director sin emoción porque es como querer o pretender que haya música sin emoción. Eso es imposible: dejaría de ser arte, no funcionaría. El director es tan músico como los instrumentistas que están sentados o los coristas que están cantando, o sea, juega un papel emocional tremendo (Pruneda Tavárez, 2021).

Para comprender esta corrección que Pruneda realiza en su discurso, conviene destacar que Kvale (2011) advierte la posibilidad de ambigüedad durante la entrevista cualitativa:

Las contradicciones de los entrevistados no tienen por qué deberse necesariamente a una comunicación imperfecta en la entrevista, ni a la personalidad del entrevistado, sino que pueden ser un reflejo adecuado de contradicciones objetivas en el mundo en el que viven (36).

Pérez Gómez ha incluido en el manual descripciones detalladas sobre el funcionamiento de estos aspectos; sin embargo, el hecho de que los hayan reconocido como problemáticos, revela que no es suficiente su lectura; la experiencia es la que posibilita una mejor comprensión, no de los conceptos, sino de la práctica. Este reconocimiento que surge en el momento mismo de la narración hace pensar en el concepto de polifonía utilizado por Mijaíl Bajtín:

[...] existen relaciones dialógicas, es decir, se oponen de acuerdo con las reglas del contrapunto. Es que las relaciones dialógicas representan un fenómeno mucho más extenso que las relaciones entre las réplicas de un diálogo estructuralmente expresado, son un fenómeno casi universal que penetra todo el discurso humano y todos los nexos y manifestaciones de la vida humana en general, todo aquello que posee sentido y significado (Bajtín, 2003: 67).

Esto indicaría que, en la voz de los usuarios, se entreteje la voz de Pérez Gómez con la de otros formadores, generando un discurso polifónico. Así, Pruneda Tavárez expone cómo es que percibe al director como el espejo de la obra:

[...] cuando se logra reflejar el carácter y la energía de la obra, los músicos van a recibir esa misma energía; se transmite a ellos y entonces los músicos o los cantantes, a su vez, también lo reflejan para la música y para el público y es así como siento que se logra una gran sinergia; pero tiene que partir del director, no porque los músicos no lo puedan hacer por sí mismos, sino por una razón creo que más sencilla: cada cabeza es un mundo y, una misma obra de un mismo compositor, cada músico la puede entender de una manera distinta. No quiere decir que unos lo entiendan mejor u otros peor, simplemente diferente, porque todos somos diferentes, incluso uno mismo: uno escucha una obra ahora y la vuelve a escuchar en diez años y cambia la percepción totalmente [...]. Entonces todo el tiempo estamos evolucionando, todos estamos en constante transformación. Cuando estamos hablando de un ensamble o un grupo de 50, 60 o más elementos, necesariamente tiene que haber uno que decida por

todos. Habrá algunos quienes van a estar de acuerdo, otros no tanto, pero es necesario que uno lidere y uno diga vamos a pensarlo de esta manera y, entonces, es cuando se logra una sinergia en conjunto y se logra la verdadera magia con la música coral y orquestal (Pruneda Tavárez, 2021).

Esta descripción dio pie a Pruneda Tavárez a enfatizar en su argumento sobre la complejidad en la comunicabilidad emocional, la cual atribuye a la implicación de aspectos psicológicos y personales que surgen en el escenario cuando el director asume su papel de actor y, en su opinión, deja de ser él mismo para ponerse el vestuario y la máscara que le corresponde a cada obra.

[...] si fuera del escenario yo soy una persona introvertida, en el escenario tengo que personificarme, porque si voy a dirigir Los Toreros de Carmen, pues tengo que salir festivo, tengo que salir con toda la energía. No porque yo sea tímido, tengo que dirigir tímido. Esa es la parte que siento que cuesta un poquito más, pero es también una parte que se disfruta mucho en el proceso porque, al final de cuentas, se logra ver el cambio que logran los alumnos de cuando empiezan a dirigir sus primeras obras a cuando están terminando su curso. Hacia el final del semestre se ve un cambio total en la energía y en el carácter que expresan a la hora de dirigir (Pruneda Tavárez, 2021).

Uno de los aspectos característicos de la propuesta señalado por Pruneda Tavárez es la fusión que logró Pérez Gómez entre el trabajo musicológico de rescate de la obra de Silvestre Revueltas (1899-1940) y su práctica pedagógica en la formación de directores orquestales en la universidad.

[...] está abordando un compositor que, en mi opinión, es la joya mexicana del siglo xx [...] Más allá de que nos guste o no, hay que reconocer que era un genio de otro nivel, o sea, es como si nos vamos, en ese mismo tiempo, a Europa a hablar de Ígor Stravinski [1882-1971], o sea, un genio de esa talla, así percibo yo a Silvestre Revueltas y, por desgracia, como muchos artistas latinoamericanos, muchas de sus obras o están perdidas o están secuestradas o simplemente están ahí en el archivo familiar y no se han dado a conocer. [...] La labor que ha hecho el doctor Pérez Gómez de [...] sacar a la luz otras grandes obras maestras que tiene este compositor, es algo muy valioso, [...] es una huella que ya está plasmada en la historia de la música y de la pedagogía

mexicana y de la investigación en nuestro país porque es lo que está haciendo él. [...] Para los estudiantes es un superdesafío porque sabemos que la música de Revueltas es complicada: el solfeo, la rítmica, la orquestación. [...] Cuando a mí en uno o dos de estos cursos en los que estado con el doctor, que me ha tocado hacer práctica en clase con este repertorio, la verdad hasta yo me siento orgulloso de decir: órale, estoy dirigiendo –aunque sea aquí para la clase, para el taller– una obra que no se ha dado a conocer todavía, que tiene talla internacional; bueno, ya puedo presumir que he sido uno de los primeritos en dirigirlo (Pruneda Tavárez, 2021).

Rodríguez González señala que el manual ofrece herramientas, pero también deja espacio para tener autonomía para reconocer en dónde se está fallando. Se puede regresar al libro para resolver el problema porque el manual ofrece un panorama sobre lo que podría funcionar, aun sin tener que acudir al maestro. Señala que se deberían tomar en consideración tres elementos básicos: el libro, la práctica y la propia experiencia; considera que al estudiar el libro directamente de la mano del autor se corren menos riesgos de interpretar algo de manera distinta a lo que el autor desea lograr.

Si bien, todos los usuarios entrevistados expresaron su conformidad con la propuesta pedagógica de Pérez Gómez por considerarla completa y por contener los elementos básicos para trabajar en un proceso educativo de directores orquestales, durante la entrevista se les pidió que expusieran cuáles serían los aspectos en los que Pérez Gómez podría abundar en su propuesta.

García Santín, en el mismo tenor de enfatizar el interés de Pérez Gómez por la obra de Silvestre Revueltas, considera que el manual podría tener una mejor funcionalidad si se centra en su repertorio. De este modo, se tendría “un contacto más directo entre técnica y funcionalidad de la vida real” (García Santín, 2021a).

Garza Canales está convencida de que, si bien el manual puede considerarse una propuesta completa, aún es posible añadir algunos aspectos. De hecho, ha sido un tema en el que ella había estado reflexionando junto con el doctor Pérez Gómez desde antes de participar en esta investigación.

[...] imagínate que nunca yo hubiera escuchado hablar al doctor Jorge; pienso que el libro solo no es suficiente; sí se puede complementar [...] necesitamos ejemplos visuales, un poco más de explicación. [...] El manual en sí abarca

todos los puntos de los que él habla, pero obviamente un texto se queda corto después de haber escuchado a una persona hablar [ríe] (Garza Canales, 2021).

Pruneda Tavárez coincide en la necesidad de enriquecer el manual con imágenes. Considera que se podría trabajar en la primera parte del libro, en donde se exponen aspectos técnicos como el pulso, el tempo, el carácter, la articulación, las dinámicas y todos aquellos aspectos que debe tomar en cuenta el director orquestal. Desde el punto de vista técnico, las preguntas se dirigirían a cómo dirigir acentos, cómo dirigir articulaciones y cómo mover las manos en cada una de estas necesidades expresivo-musicales.

Rodríguez González otorga un valor especial al hecho de haber explorado la propuesta con el acompañamiento del doctor Jorge Pérez Gómez, por lo que al inicio de esta respuesta se le dificultó señalar qué es lo que podría ser ampliado.

[...] lo que a mí me queda muy claro del manual es esta parte de la posición, el esquema, los esquemas, incluso los calderones y la subdivisión. [...] Creo que a mí me funcionó muchísimo haber desarrollado el método junto con el maestro; [...] siento que para mí no quedaron cosas al aire porque ahí estaba el maestro para decirnos. No sabría responder qué es lo que no queda muy claro o qué es lo que podría tener más lugar (Rodríguez González, 2021).

Pese a esta claridad en lo aprendido, al profundizar el diálogo durante la entrevista surgieron cuestionamientos importantes respecto del momento de egreso; es decir, cuando esta estudiante se enfrente a la necesidad de tomar decisiones frente a una cuestión profesional:

[...] ¿qué es lo que realmente me va a dar a mí la capacidad de tomar estas decisiones? [...]; sí, muchas de ellas parten de la técnica, desde la preparación, las entradas, incluso, estas cuestiones del tempo, dónde tiene que ir más rebote, dónde tiene que ser más corto o dónde tiene que ser más horizontal. Este tipo de cosas ya vienen de la técnica y no estoy segura si del *handbook* también; pero sí siento que, por ejemplo, esa es una de mis inquietudes que he tenido. [...] Sí me gustaría ahondar un poco más en qué elementos me llevan a mí a tomar decisiones y cómo puedo resolver tomarlas; [...] se pueden tener a veces varias alternativas e incluso me sorprende muchísimo que el maestro –ahí con nosotros– nos decía: “esto yo nunca lo había hecho así hasta que estoy

con ustedes”; creo que es algo que puede ir transformándose, pero a mí sí me gustaría sentirme más segura en ese sentido de tomar decisiones. No sé si es algo que realmente se pueda documentar (Rodríguez González, 2021).

Para Ramírez Ayala, el aspecto en el que se podría profundizar es la técnica de ensayos con una orquesta profesional y el proceso de adaptación y psicología del ensamble, incluso cuando se tiene una orquesta que habla otra lengua. Le gustaría conocer con mayor amplitud la experiencia de Pérez Gómez que ha estado en Italia, Estados Unidos y otros lugares en el mundo. Recuerda un momento específico de ensayo en el curso de Morelia en el que la orquesta tomaba las indicaciones del doctor con un poco de escepticismo porque eran arcadas a las que no estaban habituados; sin embargo,

[...] en el momento en el que comenzó a dirigir, todo estaba resuelto [...]; en el momento en el que él levantó los brazos y comenzaron a leer juntos, resolvió, el ochenta por ciento de las complicaciones que probablemente iba a haber; desde el primer momento sonó impresionante [...] A mí eso me sorprendió mucho y creo que hay muchos aspectos de la técnica de ensayos, que serían muy útiles. [...] Me ha tocado conocer orquestas que son difíciles; pero con el doctor no; o sea, algo sucedía, algo decía, algo hacía, que, a pesar de no ser rígido, [...] aun así tenía mucho respeto, una muy buena dinámica de ensayo; y esas son cuestiones psicológicas que también son recursos que un director tiene que tener (Ramírez Ayala, 2021).

En este sentido, animados por la experiencia de su propia práctica pedagógica, los usuarios potenciales matizaron algunas ausencias que quizá podrían cubrirse en una edición posterior, por ejemplo, la inclusión de ejercicios que permitan distinguir con mayor claridad el camino de un paso al otro; es decir, incluir ejercicios de dificultad gradual y sistemática para guiar el aprendizaje de alumnos que nunca han dirigido. Esta aparente ausencia nos sugiere que el autor podría estar dejando abierta la posibilidad de que el nuevo docente integre sus propias experiencias y ejemplos. A este respecto, uno de los profesores comentó:

La lectura del manual la hice imaginándome como un apoyo para ser desarrollado en una clase presencial, en un contacto, no como un manual que

funciona de manera aislada e independiente. Entonces hay algunas cosas que un principiante podría entender, pero hay algunas cosas que realmente necesitan de la compañía de un profesor (Correa, en Carbajal Vaca, 2021).

Álvarez Pérez señaló que se podría profundizar más en los diagramas, pero aclara que su apreciación podría responder más una necesidad personal por no haber experimentado todos los que están expuestos en el libro. Considera que, desde el punto de vista de la mercadotecnia, el término manual, en castellano, quizá no sea el más conveniente. Le parece que las explicaciones son claras; pero, pensando en alguien sin experiencia, tal vez sí necesite el apoyo de un instructor.

Pérez Gómez acepta la idea de que el manual requiere esta pauta, sobre todo para quienes no tienen experiencia, y clarifica la intención de su propuesta que es, principalmente, la conformación de una guía que se sostiene en una serie de conceptos técnicos que ubicó como los pilares de la dirección orquestal:

[...] es como una síntesis de una experiencia de un método que yo he seguido con estudiantes que empiezan y no saben ni ponerse de pie; uno tiene que explicar todo lo que tiene que ver con la altura, lo que es relajamiento, la postura de los brazos: tiene que sentir el relajamiento cuando hay que alzar los brazos. [...] La idea de *handbook*, en inglés, hace que tenga un poco más de fuerza; yo no puedo calificar este término, pero la idea no era crear un volumen en el que iba a hablar de anacrusas y problemas de interpretación con ciertos autores, hacer toda una expansión sobre otras ideas o de interpretación. Esto es más como un método conciso, [para saber] qué conceptos abordar cuando uno estudia la dirección desde el punto de vista del principiante; poder aplicarlo a una serie de ejemplos. [...] Yo no lo veía como una publicación con ciertas pretensiones más de lo que es [...] (Pérez Gómez, en Carbajal Vaca, 2021).

A pesar de la complejidad y las posibles ausencias, los participantes reconocen como columna vertebral los ejercicios y consejos prácticos, lo que empata plenamente con las definiciones del concepto de “manual”. Pérez Gómez afirma: “creo fielmente en que [...] no puede haber ninguna lectura del método [para] poderlo aplicar completamente sin haberlo experimentado” (Pérez Gómez, en Carbajal Vaca, 2021), con lo que se verifica el sustento fenomenológico de la propuesta.

Capítulo 6. Dirigir no es sólo mover las manos: cantar para tomar decisiones

Durante la entrevista grupal, Pérez Gómez expresó claramente la necesidad de cantar en la práctica de la dirección orquestal y, por tanto, se reconoce como una intencionalidad central en su propuesta educativa:

Estoy convencido que esto de cantar es fundamental para poder comunicar. Poder cantar, aunado al gesto, nos da las herramientas para poder comunicar nuestra intención al grupo. [...] Al no estar convencidos, no les estamos dando nuestra idea, sino que es una idea que está fuera de nosotros, entonces la convicción viene de cantar con precisión y con convicción (Pérez Gómez, en Carbajal Vaca, 2021).

Pérez Gómez rememoró que en su formación conoció una amplia gama de tratados que exponían aspectos conceptuales, como el tempo, los esquemas o las arcadas, pero no había encontrado ninguna propuesta que hablara de la intención del director. Así fue como comenzó a experimentar y a dialogar con

su estudiante Gabriela Garza para explorar cómo ocurre el proceso de dirección desde el primer momento en que se comienza, pensando en alguien que se pone de pie y nunca ha dirigido.

El *Handbook of conducting technique* que escribió Pérez Gómez en inglés e italiano –único inconveniente mencionado por uno de los entrevistados–, toma en consideración el proceso desde ese primer momento en que se comienza a dirigir. En ese momento, enfatiza, ya debe estar la idea de qué se quiere comunicar, cómo se desea presentar y cómo lo percibirá la orquesta. Sobre esta base, comenzó a reflexionar sobre los conceptos de *intención* y de *la convicción a través del canto*, aspectos en los que insiste en cada una de sus exposiciones y que pueden ser considerados el fundamento de su escuela: “podríamos crear una escuela en la que los directores entendieran desde el inicio, que esto de dirigir no nada más es mover las manos y que hay realmente una conexión entre los músicos y el director” (Pérez Gómez, 2021b).

Pérez Gómez narra cómo a lo largo de sus años de experiencia impartiendo la clase de dirección orquestal –dirigida a todos los estudiantes instrumentistas para ser cubierta en una secuencia de dos semestres en el currículo de las universidades estadounidenses–, se percató de que, cuando les pedía a los estudiantes que cantaran –algo que debiera estar presente en el estudio instrumental y que no todos lo incluían–, aunque fuera un ejercicio de ocho compases, muchas de las problemáticas musicales se resolvían. Si habían tomado un tempo demasiado rápido, se volvía obvio en el momento de cantarlo y esto era más efectivo que tratarlo de explicar, además de que se sentían entusiasmados.

[...] entonces yo poco a poco les insisto en cantar con precisión: matices, articulación y tempo; si es *piano*, *staccato* y *presto*, entonces, que incluya estos tres elementos; o si es *legato* y *lento* y *fortissimo*. [...] Cantar con estos elementos incluidos empieza ya a crear una consciencia sobre la necesidad de tomar estas decisiones, aunque sea un ejercicio de 16 compases, o alguien que nunca ha estudiado dirección. [...] Al insistir en cantar, aunque fuera un ejercicio de una página, eso también a ellos los conectaba con la idea, de que había la necesidad de cantar cuando practican su propio instrumento: si yo toco el piano, quiero descubrir dónde comienza un *accelerando*, dónde comienza un *rallentando*, dónde termina el *rallentando*, qué tanto es el *rallentando*, qué tanto es el *accelerando*, dónde está el punto climático de la frase, dónde está el punto de descanso más importante de una frase (Pérez Gómez, 2021b).

Para despertar la conciencia sobre la expresión musical, utiliza la analogía con el lenguaje hablado. Considera que al establecer paralelismos con los espacios que uno hace cuando habla, con el peso e importancia que se le da a cada palabra, con el reconocimiento de puntos de llegada y puntos de salida, los alumnos se percatan de que requieren distintas inflexiones para construir una frase musical, de la misma manera como lo hacen con la palabra para que esta no sea lineal y monótona. Esta toma de conciencia es lo que conduce a entender la conexión entre los elementos musicales, las manos y la expresión facial:

[...] las manos deben reflejar todos estos elementos. Las manos demuestran la intencionalidad junto con la expresión facial [...]. La intención se vuelve clara para el grupo musical, ya que he podido cantar mil veces a un tempo que estoy convencido –con la articulación debida y con los matices debidos– de que me hace sentido musicalmente; entonces, es más probable que mi demostración hacia el grupo sea bastante precisa. [...] Todo esto me llevó a mí a desarrollar esta idea de insistir en este método a través del canto. [...] Mi conclusión es que, aunque sean principiantes, aunque sólo sean dos semestres, si alguien ha trabajado con este concepto desde el principio, el resultado [...] es mucho más convincente que si yo sólo enseño técnica y enseñe abstracciones, o enseñe esquemas, o hablo de términos absolutos sin tener ninguna relación con nuestro lenguaje en la expresión (Pérez Gómez, 2021b).

En esta descripción se reconoce una intencionalidad de activación semiótica focalizada; es decir, las indicaciones conducen a la activación coordinada de signos diversos que posibilitan una noesis musical compleja (Carbajal Vaca, 2018) que iría de lo lingüístico a lo cinético-corporal y lo acústico para lograr una estructura estético-expresiva específica, pero también podría ir directamente de lo cinético-corporal a lo gráfico y de ahí a lo acústico, como se aprecia en el relato de Rodríguez González sobre la indicación que ofrece Pérez Gómez cuando a algún estudiante se le dificulta la realización de algún esquema: “[...] ve nada más esta parte de tus dedos, hazlo solamente, solamente dibuja la línea con el dedo y eso siempre funcionaba. Yo lo veía en mis compañeros que lo asimilaban, que lo entendían” (Rodríguez González, 2021).

Esta activación semiótica, para Pérez Gómez, inicia con el canto. Durante una de las entrevistas, enfatizó que ya Richard Wagner había advertido que la mayoría de los errores que cometen los directores en la elección del tempo

radica en no cantar (Pérez Gómez, 2021a). Las palabras que Wagner escribió en 1869 fueron:

As a proof of my assertion that the majority of performances of instrumental music with us are faulty it is sufficient to point out that our conductors so frequently fail to find the true tempo because they are ignorant of singing (Wagner, 1897: 19).¹

Para verificar si esta intencionalidad está presente en los usuarios del manual, se les preguntó a los informantes si creían que la propuesta contenía elementos específicos que la identificaban.

Ramírez-Ayala, quien desde muy pequeño tuvo claro que quería ser director, comenzó su respuesta enfatizando que no es suficiente estudiar el repertorio, un error que podría cometerse en la formación de directores. Narró su experiencia con profesores que sólo enfatizaban la importancia de tener buena técnica, sin estar en condiciones de enseñarla. Para él lo más relevante de la propuesta de Pérez Gómez es que logra establecer claramente los fundamentos de una técnica:

[...] Muchas veces es común escuchar: “no, no te puedo enseñar la técnica, no te puedo enseñar a dirigir, eso es algo muy personal” [...]. Hace falta tratar de profundizar y tratar de ser un poco más claros en de qué manera tienen que establecerse los fundamentos de una técnica desde un inicio para llegar a algo más [...]. Me parece que la propuesta del maestro es sólida en el sentido de expresar ideas técnicas y que eso en una persona que se está formando de cero en la dirección, es muy importante. La primera vez que tuve oportunidad de trabajar con él, me sorprendió mucho porque me cambió totalmente las ideas que yo tenía, en un aspecto muy sencillo, que es en dónde vas a colocar tus brazos, de qué manera vas a encontrar una postura adecuada para ti [...] que era bastante distinto a lo que yo había aprendido en mis años de formación. Estuve mucho tiempo tratando de explorar un poco más los conceptos que él manejaba y me sentí bastante cómodo, me identifiqué muchísimo con la manera de trabajar de él y tuve oportunidad de verlo dirigiendo, por ejemplo, la Orquesta Sinfónica de Michoacán en una de sus visitas a Morelia. A mí me fascinó el sonido que tenía

1 Texto original en alemán: *Über das Dirigieren*. Traducción al inglés *On conducting*.

la orquesta, el trabajo que lograron; pero, también, cómo se veía el doctor, cómo se movía y cómo hacía sus gestos (Ramírez Ayala, 2021).

Garza Canales considera que la comprensión de la técnica que está detrás de lo que se hace para que finalmente algo pueda realizarse de manera natural toma bastante tiempo. Considera que lo que identifica la propuesta de Pérez Gómez es la utilización de conceptos naturales como la *gravedad*, el *peso natural del cuerpo* y la *respiración* que, con un entrenamiento de *gestos* al dirigir funcionan perfectamente.

[...] por ejemplo, la manera en la que él me enseñó a dirigir recitativo es algo que en ninguna otra parte he estudiado así [...]; son como herramientas, tiene su bolsita de herramientas, y listo; yo puedo ver cualquier ópera y puedo ver cualquier recitativo y sé técnicamente qué es lo que tengo que hacer para que funcione y funciona. Y son pasajes muy difíciles de dirigir, pero, con sus teorías te facilita todo eso. Entonces es así como tú tienes ya tu bolsa de herramientas, “¡Ah, listo!, entonces te pasa este problema, *okay*, así es como lo voy a hacer” (Garza Canales, 2021).

Rodríguez González, quien dirigiera el primer concierto de Revueltas derivado de los cursos de Pérez Gómez en el Teatro Juárez de Guanajuato (Universidad de Guanajuato, 2019), recuerda que lo primero que le llamó la atención cuando la invitaron a participar en el curso de dirección orquestal fue el hecho de aprender a dirigir a través de la música de Silvestre Revueltas, la cual requiere tiempo para imprimir la propia intención o carácter. Se preguntaba cómo sin saber nada se podría llegar a dirigir una obra de Revueltas en una semana. Respecto del manual, considera que lo más significativo es que se aprende con ejemplos específicos.

[...] si íbamos a ver el esquema en uno, el ejemplo ya estaba allí con música real; [...] no era que el libro te dijera “hazlo cinco veces”, sino que tú veías el esquema en uno y a la vuelta ya había varios ejemplos en esquema en uno; pero no sólo era el esquema en uno, era el tempo, la dinámica, la intención, la instrumentación [...] tenías que fijarte en las entradas [...]. Entonces, para mí, sí fue algo que cambió muchísimo mi percepción de [...] decir: “qué chiste; yo también puedo hacer eso”, [risas] de ir y mover las manos. Y al ver esto así es como aprendo el

esquema en uno y a la siguiente página ya me encuentro con un problema mayor que no nada más es el esquema en uno; [...] recuerdo que él nos ayudaba muchísimo a asimilar este tipo de ejercicios, los veíamos con calma, con detenimiento, analizábamos qué era lo que se necesitaba y creo que, para mí, en esa cuestión, el *handbook* es muy bueno (Rodríguez González, 2021).

Pruneda Tavárez señala que el manual cumple su función y cubre aspectos básicos que son de gran utilidad para quienes se acercan a esta disciplina por primera vez.

[...] todos los ejemplos que vienen son clarísimos porque no solamente dice cómo lo debes de hacer, sino: “evita esto”; [...] con ejemplos de cosas que son muy comunes, y yo lo vivo como profesor, [...] hay muchas cosas que son precisamente las que uno se topa con los alumnos cuando están empezando; cosas tan simples como juntar los codos con el cuerpo o hacer los codos para atrás, que son considerados vicios de la técnica de dirección orquestal. Eso viene ejemplificado, después dice: “esto sí”. [...] Vienen muchos ejemplos en partitura, vienen muchos esquemas de compás, lo cual también es valioso [...] aparte aborda otros aspectos de la música que siempre son muy interesantes, como el tratamiento del sonido, el gesto del director, el respiro, las articulaciones, las dinámicas, [...] e incluso cosas más específicas, como el tratamiento de los calderones, cómo se debe llegar al calderón, cómo salir, la energía del director (Pruneda Tavárez, 2021).

La cátedra de Pruneda Tavárez en la UAA fue inspiradora para García Santín, trombonista, quien, por circunstancias de la vida profesional, se enfrentó a la necesidad de ejercer la dirección orquestal. En un inicio se preparaba de manera autodidacta con libros y videos. En el trayecto recibió nuevas ofertas con mayores exigencias y fue ahí donde reconoció que requería una formación más especializada. Conoció al director Jorge Mester, director de la Orquesta Filarmonica de Boca del Río, Veracruz, situación que vinculó con la propuesta de Pérez Gómez a quien conoció ya como egresado de la licenciatura. Así vio en la dirección orquestal una opción para continuar su formación en un posgrado, el cual realiza actualmente en la Universidad Veracruzana. Recuerda la clase que recibió de Pérez Gómez como un momento muy revelador: “Mira, Andrés, como habla con su voz grave [enfatisa]: debes de dirigir una orquesta de niños

como si fuera la orquesta de Berlín, con una técnica muy limpia y muy pulcra” (García Santín, 2021a).

García Santín y Ramírez-Ayala, como compañeros del mismo posgrado, han dialogado sobre la propuesta y han reconocido que “es muy orgánica para poder sobrevivir a este ejercicio físico-mental de la dirección orquestal” (García Santín, 2021a). Asimismo, focalizan el tema de la anacrusa como un rasgo característico en la propuesta, ya que es uno de los aspectos musicales más cruciales y difíciles de lograr.

En los diálogos documentados en esta investigación se observa que Pérez Gómez hace uso del concepto “método” en su discurso para referirse a su manual. Aunque no suple el concepto, llama la atención que, durante el diálogo con colaboradores sostenido el 26 de febrero de 2021, lo corrigiera de manera explícita para señalar una falta de entendimiento de los directores sobre lo que él llama reverberación entre el movimiento y el gesto. De ahí que su propuesta consista, entonces, en conectar estos dos aspectos a través del canto, cuyo sustento filosófico, comentó, se encuentra en la perspectiva fenomenológica de Sergiu Celibidache.

[...] este método de dirección tiene que ver con, [corrige] no es tanto un método en el que se estudian los conceptos abstractos de la dirección, sino que trata de hacer una conexión entre la idea de la intención en el movimiento, en el gesto, con la intención y una convicción que viene conectada a través de la respiración y de un contacto, una comunicación no verbal, con la expresión del gesto a través de esta convicción. La esencia del método es cantar, porque cantar se vuelve la herramienta fundamental (Pérez Gómez, 2021a).

Esta concepción del canto, como experiencia, confirma la visión musical fenomenológica, sobre la que el mismo Celibidache advertía que no era posible escribir o hablar, sino que se debía sentir porque no era expresable en palabras (Weiler, 2008).²

Los entrevistados mencionaron el concepto de “escuela”, que se reconoce como una intencionalidad explícita. Este concepto es muy significativo, porque

2 “Sie haben einmal in einem Vortrag gesagt, über die musikalische Phänomenologie könne man eigentlich gar nicht schreiben oder reden. Man müsse spüren, worum es da ginge, mit Worten sei das kaum auszudrücken”. Er stutzte einen Augenblick und sagte dann mit einem verschmitzten Lächeln: “Ja, ja, das stimmt. Das habe ich gesagt - und es ist ja auch richtig!” (Weiler, 2008: 180).

instala la propuesta no como un método –que podría presuponer un solo camino para lograr una meta–, sino como “una propuesta pedagógica para ser utilizada en procesos de enseñanza-aprendizaje vivos y cambiantes, es decir, que para implementarla se pueden seguir métodos distintos” (Carbajal Vaca, 2019: 78).

En concordancia con lo mencionado por Rodríguez González sobre la flexibilidad de Pérez Gómez sobre situaciones que experimentaba por primera vez con ellos, Pruneda Tavárez comenta:

[...] tiene su propia escuela, tiene su propia técnica; no hay una técnica exclusiva para la dirección orquestal, así como no lo habría para el violín, para la flauta, para el canto y bueno yo, lejos de verlo como una desventaja, al contrario, lo veo como algo muy enriquecedor; hay muchas técnicas para todas las disciplinas del arte y de todo en general. [...] Lo que me gusta es que él es abierto y siempre lo aclara en sus cursos. [...] De manera muy humilde dice: esto es lo que yo conozco en todos mis años de trayectoria y es lo que a mí me ha funcionado y yo lo comparto con ustedes porque a mí me ha funcionado; pero, si ustedes sienten que no les funciona cierta técnica y ustedes conocen otra, yo no tengo ningún problema con eso (Pruneda Tavárez, 2021).

Garza Canales considera que, probablemente, durante los primeros dos o tres años un director dirigirá como lo aprendió, pero después cada director va encontrando su propia manera; sin embargo, hay aprendizajes que funcionan como principios.

[...] la manera en hacerlo funcionar con el grupo viene de este núcleo y hay ciertas cosas que, aun así ya tengas como 20 años dirigiendo, las sigues haciendo [...] Yo hago muchas cosas ahora diferentes a como las hacía cuando yo estudiaba con el doctor Jorge, pero sigo teniendo sus principios de pies a cabeza, o sea, no los dejo y están ahí; como el ictus, el ictus es algo que el maestro Jorge enfatiza mucho; y la altura del rebote, que no rebote tanto; y todo esto está en la técnica. Así, independientemente de que, si estás por acá o por allá, ahí están esos conceptos. [...] También se relaciona con lo de controlar el cuerpo, porque, si uno no aprende a controlar, y entonces diriges como por todos lados, nunca va a ser claro, no va a funcionar, no va a transmitir el mensaje (Garza Canales, 2021).

Aunque los usuarios actuales señalaron aspectos que podrían ampliarse, en la narrativa de los discípulos de Pérez Gómez se reconoce el convencimiento sobre la propuesta, el reconocimiento al ser humano y la apropiación de maneras de ser y hacer que están vinculadas a valores que cultiva su autor, los cuales verbaliza con claridad. Lo que llama la atención es que los usuarios actuales no hayan referido como sustancial la necesidad de cantar para lograr la intencionalidad del director.

Durante la entrevista grupal con los usuarios potenciales, sólo Capistrán Gracia hizo mención del canto. Recordó que algo que le gustó mucho de la conferencia en el CIEMNS fue el énfasis que hizo Pérez Gómez en la necesidad de cantar:

[...] si quieres dirigir, dirígete a ti mismo cantando; canta porque, si no cantas, no puedes saber si realmente quieres eso. No dirijas un disco, no dirijas una grabación, porque no es lo mismo. Dirígete a ti mismo cantando y es cuando uno comienza a dudar si realmente las intenciones de uno son claras; es el pensamiento reflexivo (Capistrán Gracia, en Carbajal Vaca, 2021).

El hecho de que esta reflexión haya sido recuperada de la conferencia magistral y no de la experiencia de aprendizaje derivada del trabajo autónomo con el manual, indicaría que no es una intencionalidad pedagógica suficientemente presente en la propuesta escrita. Durante los encuentros con Pérez Gómez, reiteradamente enfatizó que cantar con precisión, con detalle y convicción es el camino que puede revelar la intención del director. Únicamente el canto preciso y convencido logra comunicar al grupo lo que se quiere de él. Al igual que en la sesión con los estudiantes, en la entrevista grupal reiteró el señalamiento de Richard Wagner sobre la elección equivocada de tiempo por no saber cantar, una idea que, en el texto *On conducting*, de donde proviene esta observación, la amplía Wagner aludiendo a las pocas indicaciones que había en las obras de Mozart: en las partes de orquesta era suficiente anotar el *tempo* principal, *piano* o *forte* durante periodos enteros, ya que el maestro que dirigía los ensayos podía dar instrucciones habladas sobre los detalles y, al cantar sus temas, comunicaba la expresión adecuada a los intérpretes. Para la época,

este tipo de indicaciones orales, precisadas mediante el canto, parecían ser más convenientes que la escritura.³

Desde el punto de vista pedagógico de Pérez Gómez, esta idea de cantar debe practicarse con estudiantes principiantes: “aunque sea un ejercicio de ocho compases, es fundamental que lo incorporen desde un inicio: esta es mi propuesta” (Pérez Gómez, en Carbajal Vaca, 2021).

3 In the orchestra parts it was thus sufficient to note the main tempo and piano or forte for entire periods, since the master, who conducted the rehearsals, could give spoken directions as to details, and, by singing his themes, communicate the proper expression to the players (Wagner, 1897: 111-112).

Capítulo 7. Conciencia corporal y experiencia vital: de los juicios de valor al convencimiento

Se ha expuesto que, además de las intencionalidades explícitas, representadas gráfica y verbalmente en el manual, están las que el autor verbaliza oralmente durante sus cursos y durante los diálogos entablados con los colaboradores de esta investigación. En la entrevista grupal, Pérez Gómez enfatizó que, respecto de la posición del director, una característica especial en su propuesta es la recomendación de permanecer fuera de los ejes verticales con la intención de lograr mayor libertad de movimiento. En su opinión, los directores que invaden el centro se encuentran en “una camisa de fuerza” y en una posición “antinatural” porque no pueden desarrollar el movimiento horizontal que permite estar fuera de los ejes.

[...] para mí lo de la postura tiene que ver con un absoluto relajamiento. Forzar cualquier parte de la postura para estar

en “la posición”, para mí, es la negación de una buena postura. [...] Poco a poco los directores se dan cuenta de que sí se siente mucho más natural estar sin forzar los brazos; los brazos salen hacia arriba y hay una especie de curvatura en el brazo-antebrazo y está uno fuera de los ejes verticales. Los ejes verticales son unas líneas un poquito más afuera de los hombros, pero muchas veces los directores invaden el centro y se meten en un modo que, para mí, como que los fuerza a estar en un área que no es natural para el movimiento del director. [...] Esto es un concepto con el que he batallado; [...] si hay tensión de cualquier tipo, la postura, en mi opinión, tiene problemas (Pérez Gómez, en Carbajal Vaca, 2021).

El detalle con el que Pérez Gómez describe lo que el director debe sentir y observar al respirar ratifica que la conciencia corporal es una intencionalidad pedagógica fundamental de su propuesta. Aunque está expuesta de manera explícita en el párrafo introductorio del manual, podría desvanecerse si no se realiza el ejercicio de regresar a él a lo largo del estudio.

Cuando hablo de ictus, [...] punto de llegada en el que el grupo toca o canta y tiene que ver con la preparación y [...] las anacrusas, [...] si lo hiciste mal, es porque, si no se habla de la simetría de la respiración entre la inhalación y la exhalación, es imposible una buena preparación y una buena anacrusa, y el ataque viene asociado con la llegada o el último punto de la exhalación; [...] es la velocidad y el volumen de aire, o sea, el inicio de una inhalación. La inhalación tiene mayor velocidad y al final de la inhalación tiene menor velocidad y volumen de aire. Entonces hay que estar consciente de que así respiramos todos; o sea, no es un flujo constante porque, si fuera flujo constante, a velocidad constante, no podríamos contactarnos con el resto. Es esta manera de respirar, como si fuéramos a hacer un examen para ver si tenemos asma, donde te piden que inhales y exhales imitando, aparentemente, el movimiento de un péndulo. [...] Esta aceleración-desaceleración es fundamental para poder respirar con simetría, que viene percibida como un elemento fundamental para poder ejecutar juntos una nota o un ataque (Pérez Gómez, en Carbajal Vaca, 2021).

La aseveración “hay que estar consciente de que así respiramos todos” nos remite a un reconocimiento biológico, en el terreno de la biosemiótica, e incluso en la zoosemiótica, que se infiere en la comprensión de Correa.

El rasgo más distintivo de los humanos es que solamente ellos, [...] tienen dos repertorios de signos a su disposición: el no verbal derivado, como se puede demostrar, de sus ancestros los mamíferos (en especial los primates) y otro de carácter verbal, fruto exclusivo de su condición humana (Sebeok, 1996: 23).

David Lidov (2006) refiriéndose al gesto emotivo en la música, argumenta la presencia de algunos comportamientos innatos que desembocan en movimientos corporales no intencionales o *gesticulaciones*, que se diferencian de lo que él concibe como un *gesto verdadero*: articulación no verbal precisa que implica una intencionalidad.

Correa reconoció en la propuesta de Pérez Gómez un reto de concientización de la corporalidad.

[...] yo creo que el manual tiene un reto alto por que está hablando de la manera de usar el cuerpo. Y yo creo que las observaciones que se han hecho aquí acerca de videos y fotografías, pues son debido a eso. [...] Se necesita una guía muy precisa de cómo es el movimiento que se tiene que hacer, por ejemplo, el gesto de preparación, y explicarlo con palabras es muy complejo. Hay que hacer como una combinación de palabras e imágenes, gráficos, ángulos, fotografías y, bueno, obviamente un video es fundamental también; aunque, si es una toma de frente, no será suficiente. Es posible que se necesiten tomas de perfil, de atrás [...]; es decir, es realmente complejo. [...] Sucede que no es tan fácil imaginarse lo que el doctor quiere decir acerca de ese movimiento relacionado de preparación si no está allí con él, con el maestro, viendo, sintiéndose y oyendo al mismo tiempo en el espejo (Correa, en Carbajal Vaca, 2021).

El comentario anterior surgió a raíz de una pregunta de la investigadora relacionada con la indicación que Pérez Gómez incluyó en el manual para lograr el gesto preparatorio. El autor destaca la necesidad de practicar y repetir el movimiento de llevar los brazos de la postura de reposo a la de inicio, hasta que se vuelva un movimiento automático sin tensión. ¿Cómo podría ser interpretada esta indicación por un usuario que se enfrenta por primera vez con el manual? Para Pérez Gómez el desplazamiento del codo en un ángulo oblicuo desde la posición de reposo, con los brazos al costado, a la postura de inicio, es crucial para lograr una “buena” posición. En esta práctica es importante “que el estudiante no lo repita de modo rápido, sino que el movimiento en ‘súper’

cámara lenta permita al estudiante una habilidad mucho más reflexiva, que es lo que lo lleva a poder llegar a una ‘buena’ postura de inicio” (Pérez Gómez, en Carbajal Vaca, 2021).

Esta reflexión motivó a otro de los profesores participantes a compartir una experiencia reciente en el curso que impartió de dirección coral escolar en la licenciatura, orientado principalmente a la dirección de coros infantiles y juveniles de primarias y secundarias.

[...] creo que una de las cosas buenas que sacó la COVID fue la necesidad de que el estudiante se videograbara. Para mí fue realmente fantástico que estudiantes se videograbaran y se vieran a sí mismos, porque [...] muchos estudiantes descubrieron cosas superchistosas; cosas que estaban haciendo cuando estaban tratando de dirigir. Cuando se veían desde afuera hasta se reían, decían no me había dado cuenta de lo que estaba haciendo (Capistrán Gracia, en Carbajal Vaca, 2021).

En esta experiencia se ratifica la necesidad de desarrollar la actitud reflexiva de los estudiantes enfatizada en la propuesta. La estrategia de videograbación, implementada para las clases asincrónicas que tuvieron que realizarse durante el confinamiento parece haber apoyado esta moción. Al respecto, Pérez Gómez reiteró que este fenómeno tenía que ver con la percepción del cuerpo desde adentro y desde afuera, que no es la misma.

Posteriormente, la investigadora dirigió su pregunta hacia algunas especificidades que el autor señala sobre el gesto preparatorio en la página 19 del manual. Se indica que un buen gesto preparatorio no se explica únicamente mediante la noción de movimiento, sino que también están involucrados la comunicación de la respiración, el tempo, la dinámica, la articulación y el carácter, proceso en el que está implicado un contacto visual constante. Más adelante, en el segundo párrafo se describe un proceso concreto a manera de instrucción: comenzando en el punto de partida, las manos aceleran hacia el ictus de la preparación que representa el punto de máxima aceleración; tras el impacto, las manos rebotan en una ralentización ascendente hasta alcanzar el punto de suspensión, seguida de la aceleración descendente hacia el ictus donde finaliza el gesto preparatorio. La investigadora sugirió tomarse algunos minutos para reflexionar sobre los conocimientos y experiencias que

estarían implicados para lograr una comprensión precisa de esta instrucción. Al respecto, Correa comentó:

[...] lo primero es comprensión lectora y memoria. Volvemos al punto de antes, es una instrucción de cómo moverse, es como si le enseñaran a bailar salsa con un libro. Estamos en terrenos difíciles; pero esa instrucción, en particular, es muy clara y yo creo que, aunque es compleja, un muchacho que está en el contexto de la música y ha visto directores, cómo se mueven, pues va a empezar a ensayar. Luego están los gráficos que el doctor Pérez pone y ahí está claro dónde está el ictus y entonces, a ver: si la aceleración máxima es aquí, entonces acá me desacelero y reboto, entonces no sé cuál va a ser el resultado, pero yo digo que sí se puede lograr algo –y algo interesante [enfatisa]–; porque yo lo viví, no con este método, pero sí lo viví leyendo hace muchos años y era un método en inglés, además. Entonces logré entender, esto es lo que sienten y lo que hacen los directores y no recuerdo bien a qué punto llegué, pero sí se puede lograr imitar e intentar. Por supuesto yo pude sentir algo porque yo era músico. No cualquier persona puede sentir algo, tiene que tener el contexto y eso que llamamos musicalidad, que es una cosa bien extraña. Básicamente tiene que saber lo que se siente acelerarse y desacelerarse de manera cíclica, que tiene que ver con esa simetría de la que habla el doctor. Yo no había entendido a lo que se refería con el término de ciclo, pero es eso precisamente. Sentir eso es lo que ayuda a entender estas instrucciones, es la esencia del manual, la instrucción básica de cómo moverse y cómo llegar a los puntos que están dibujados en las gráficas de las páginas de abajo (Correa, en Carbajal Vaca, 2021).

Esta participación de Correa evidencia que algunas nociones que han sido expuestas en el manual, en ocasiones requieren del diálogo con el autor para comprenderse. Pérez Gómez retoma de inmediato la analogía del clavadista, expone el proceso y amplía el razonamiento que lo llevó a establecer esta similitud con el trabajo del director.

[...] el punto de inicio, aceleración, llegar al ictus preparatorio, rebote, llegar al punto de suspensión de un modo natural, acelerar al ictus –que es el punto de ataque– lo hice un paralelo con el ejemplo de un clavadista porque, cuando un clavadista sale del punto de partida del trampolín corre a la punta del trampolín, rebota, llega al punto de suspensión y luego llega al agua, que corresponde

al ictus que es el ataque de la orquesta. Siempre que lo vemos correr, podemos predecir cuándo va a pegar en el agua. [...] Yo traté de encontrar estos paralelos con otras actividades que no tienen que ver con la dirección para tratar de inculcar esta idea de la aceleración-desaceleración y la necesidad de crear esta simetría, aunada con la respiración, para hacer que un gesto de preparación funcione. Sería interesante [conocer] qué necesita saber un estudiante o a qué nivel, o, a qué debe estar expuesto, para poder entender este concepto. Esto sí es un poco misterioso, [...] como dice el maestro Juan Pablo. Yo creo que, si alguien ha estado en un grupo musical, algo ha sentido o visto que lo ha hecho reflexionar si esto funciona o no; si no lo hace, hay algo que falta en esta percepción de simetría; si no la hay, el grupo no sabe cómo tocar junto, entonces qué es. Yo no sé [...] cuál es el conocimiento básico que un estudiante necesitaría tener para conocer este concepto, no me lo he preguntado (Pérez Gómez, en Carbajal Vaca, 2021).

Capistrán Gracia profundiza la reflexión de Correa y ejemplifica su experiencia con otras analogías. Aclara que en su comprensión podría haber un sesgo, porque para este grupo de enfoque se eligieron informantes que no hubieran participado en los cursos que Pérez Gómez ha impartido; sin embargo, Capistrán Gracia considera que su comprensión no se deriva únicamente del uso del manual, sino de lo expuesto por Pérez Gómez en la conferencia magistral del CIEMNS (Pérez Gómez y Garza Canales, 2020).

[...] fue precisamente en ese coloquio que yo tuve ese efecto: “ahora entiendo”. [...] Tengo un sesgo muy fuerte porque precisamente esa explicación para mí tuvo un impacto muy fuerte y, luego, cuando lo leo en el método, no tengo ningún problema para entenderlo porque ya lo había comprendido en la conferencia. [...] Este ejemplo del clavadista para mí también es muy claro. Aunque a mí muy apenas se me dio nadar, creo que todos de niños hemos saltado en la cama y la sensación es muy similar. [...] Nosotros vemos cómo los alumnos entienden esto, por ejemplo, en las actividades Dalcroze, donde utilizamos pelotas. [...] Para uno como maestro es evidente que el alumno tiene ciertos problemas rítmicos cuando vemos que no puede realizar algunas actividades que son muy típicas del enfoque Dalcroze (Capistrán Gracia, en Carbajal Vaca, 2021).

Pérez Gómez asiente y reitera: “brincar es una simetría entre el tiempo que nos lleva suspendernos en el aire y regresar al trampolín o la cama” (Pérez Gómez, en Carbajal Vaca, 2021).

Por su parte, Álvarez Pérez comenta que no encuentra ninguna dificultad en las explicaciones del manual y que habría que destacar que los usuarios serían músicos o estudiantes universitarios, por tanto, dispondrían de comprensión lectora y serían músicos avanzados, aunque no descarta que su comprensión haya ocurrido por la experiencia y bagaje del que ya disponía, previo a la lectura del manual.

[...] realmente he leído muchos libros de dirección de orquesta y ninguno va a servir como libro realmente autodidacta. Considero que la mayoría de los libros profundizan conceptos, incluso filosóficos. Es el primer manual, el primer libro, que yo he leído, que he estudiado que es muy claro en cada movimiento técnico y que, además, está relacionado con la música, no nada más es un movimiento físico. A mí me parece muy claro; tal vez a un grado de preparatoria puede ser más complicado (Álvarez López, en Carbajal Vaca, 2021).

Retomando el concepto de simetría, Correa considera que el concepto de ciclo es significativo porque tiene distintos componentes y el más distintivo sería el ictus.

[...] uno puede sentir el transcurrir del tiempo de manera simétrica, es decir, cómo esos componentes están distribuidos equidistantemente a no ser que haya un cambio de tempo o un *rubato* o un *rallentando*, pero es una distribución equidistante; es algo que solo puede suceder en la música de pulso (Correa, en Carbajal Vaca, 2021).

Para ampliar esta comprensión, Pérez Gómez expone otras analogías que utiliza en sus cursos. Se trata de analogías de contraste en las que no se reconoce el sentido de simetría.

[...] les digo que piensen en el aeropuerto, cuando está el avión estacionándose y el movimiento a velocidad constante que realiza el trabajador de la línea aérea para que el avión se estacione; es un movimiento de velocidad constante, sin ictus, como dice el maestro. Es imposible el sentido de respiración con simetría

porque el movimiento es a velocidad constante y flujo constante. Entonces, la idea de la simetría tiene que ver con la aceleración, es decir, el ciclo; y también tiene que ver con la idea de que respiramos con más velocidad y más volumen de aire al iniciar la respiración y desaceleramos a menos aire y menos velocidad. Al final de la respiración hay una velocidad natural, al momento que exhalamos; pero, [...] cuando un grupo es incapaz de leer el gesto preparatorio, es que quizá el movimiento no viene percibido con el ictus, que es fundamental para poder crear este sentido, este sentimiento de simetría. [...] Aquí estoy tratando de agregar el hecho de que un movimiento de velocidad constante, como los brazos de un mecánico que está tratando de ayudar a un avión a estacionarse, [...] o los limpiadores de un parabrisas que se mueven a velocidad constante, es completamente antidireccional, porque no hay modo de definir cuál es la relación entre lo que necesitamos para saber por qué nos comunicamos. El punto tiene que ver con qué nos comunicamos; el punto más básico de comunicación entre el director y el grupo es la respiración, o sea: el director respira para el grupo y, si respiramos de un modo, cuando el grupo inhala –porque hasta los violinistas respiran cuando se alejan de las cuerdas y aceleran hacia la cuerda–, todos, sin darnos cuenta, estamos sincronizados a través de la respiración, porque todos respiramos del mismo modo. Entonces cuando negamos esta aceleración-desaceleración natural de la respiración, la simetría se vuelve imposible de percibir (Pérez Gómez, en Carbajal Vaca, 2021).

Pérez Gómez utiliza, en su discurso, adjetivos que llamaron la atención de la investigadora. Lejos de enmarcar una crítica –porque “se considera a la persona de la entrevista como un informador, o un compañero, no como un adversario” (Kvale, 2011: 40)–, se deseaba conocer qué valor dieron los usuarios a estos atributos utilizados por el autor de manera reiterada a lo largo del manual para describir rasgos de la corporalidad, por ejemplo, la postura del director, la cual sugiere que debe ser “natural”, “relajada”, “correcta”, “buena”, “ideal”. Asimismo, señala que el director debe poseer un “buen” balance, “buena” flexibilidad, “buena” postura de descanso. Se preguntó a los usuarios potenciales qué opinión les merecía el uso de estos adjetivos en una propuesta pedagógica y qué significados otorgaban a la premisa de lograr una “postura inicial ideal” en su actuación como director.

Los tres participantes refirieron experiencias personales que muestran comprensiones y valoraciones a distintos términos.

[...] para mí es una realidad: si hay tensión muscular, mi cerebro no funciona satisfactoriamente. [...] Si yo quiero responder adecuadamente a las demandas de la tarea que estoy tratando de emprender, ya sea tocar en un recital, tocar como solista en una orquesta o dirigir un coro, tengo que asegurarme de estar relajado. [...] Tiene absoluto sentido tomarse el tiempo para cuidar la postura, la relajación, de tal suerte que, anatómicamente, sea funcional y que, cognitivamente, me permita trabajar con eficiencia, satisfactoriamente; [...] los adjetivos que se utilizaron me parecieron muy pertinentes (Capistrán Gracia, en Carbajal Vaca, 2021).

Me pareció interesante la pregunta. [...] Particularmente, con el uso del término “correcto”; pero, hay otros también que estaban en relación con eso como “relajado”, “buena”, “equilibrado”, etc., digamos que “relajado” es un concepto que está directamente relacionado con una sensación –igual que equilibrado o balanceado–, pero “correcto” es otra categoría de concepto; es casi como un concepto moral y son esas cosas que realmente no existen pero que los seres humanos hemos inventado y dependen de la cultura. En este caso, claro, uno está acostumbrado a hablar sobre lo que es “correcto” y sobre lo que es “incorrecto” de cómo se sienta uno “correctamente” o cómo debería tocar “correctamente” o hacer un movimiento “correctamente”, etc.; pero nunca nos ponemos a pensar en qué es lo que se tiene que hacer para que sea “correcto” y, más allá todavía: ¿es igualmente “correcto” para mí y para otra persona?, ¿qué es ese “correcto”?, ¿en qué consiste ese correcto? La pregunta que se me ocurrió –[...] por el asunto del carácter porque es mi “rollo” de la música y las emociones–, [...] era si usted concebía o podía concebir otra manera de expresar sus ideas pedagógicas sin usar algo que yo denomino juicios de valor u objetos mentales que serían, en este caso en específico, la palabra “correcto”, la palabra “correcto” como un juicio de valor; si hay otra manera de decirlo [...]. Particularmente, por ejemplo, con la educación de mi hijo, hemos tenido retos importantes sobre cómo explicarle algo sin decirlo “hazlo bien” o “escribe bien” o “escribe bonito” (Correa, en Carbajal Vaca, 2021).

Este diálogo, sustentado en aspectos semánticos del discurso, como lo propone la metodología de Seel y Hanke (2015) como una segunda fase del análisis hermenéutico, abrió un espacio de reflexión en el que Pérez Gómez

tuvo oportunidad de ampliar su intencionalidad en el uso de adjetivos, los cuales reviste con el concepto de *convencimiento*.

[...] lo que pasa es que, por experiencia, yo he notado que cuando algo aparentemente no es “correcto” es porque se contrapone con la finalidad de llegar “naturalmente” a ese punto donde estamos concentrados ciento por ciento en la expresión. Al estar en una postura “incomoda”, digamos, no la voy a llamar “correcta” o “incorrecta”; entonces, el director se vuelve más consciente de esa incomodidad y menos consciente de su absoluta dedicación a la expresión en la música. Realmente entiendo y aprecio esta idea de juicios de valor. Casi siempre le digo a mis estudiantes que, si ellos no están convencidos del concepto, yo no se los puedo enseñar. Yo no se los impongo. En el libro lo menciono como “correcto” o “incorrecto” y me parece muy buena observación el hecho de que quizá no sea el termino adecuado de referirse a los conceptos. Lo opuesto ha sido un obstáculo para lo que yo considero el objetivo final de poder llegar, con total naturalidad, a este enfoque sobre la expresión de una idea musical; por eso quizá me atreví a llamarlo “correcto” o “incorrecto”. Como les explicaba, con esto de la postura, me parece que el director se vuelve como esclavo de su mismo cuerpo, en lugar de que el cuerpo funcione [...] y nos ayude a crear una expresión de una idea, nos volvemos esclavos de una postura, si es que la postura no es “correcta”; y lo “correcto” y lo “incorrecto” tiene que ver con qué tanto se interpone con nuestra dedicación a la expresión del contenido expresivo de una idea musical, eso es todo. Sólo que sí: llamarlo “correcto”, capaz que es totalmente “incorrecto” para que el director también sea capaz de mostrar el gran carácter de una obra. Estoy de acuerdo en que, quizá, más que llamarlo “correcto”, yo pediría a los estudiantes –y así es como realmente lo hago en la práctica– que se convenzan de cierta postura de cierto modo. Es por convencimiento, no porque sea un concepto de que, si lo haces así, estás “mal”, si lo haces así estás “bien”; no es como un dogma, sino por convencimiento en función de lo que queremos lograr, pero me parece estupenda la observación (Pérez Gómez, en Carbajal Vaca, 2021).

Esta actitud de apertura al diálogo se verifica en la respuesta ofrecida a uno de los profesores quien relató que, por mucho tiempo, ha utilizado la técnica central focal –cuando los ictus ocurren en el mismo punto– para la dirección coral y orquestal por considerarla asequible a los estudiantes; sin embargo, ha

visto que otros directores utilizan técnicas distintas, lo que lo motivó a preguntar la opinión de Pérez Gómez al respecto.

Pérez Gómez subraya que, si funciona, si no hay dudas y, si es claro, entonces ese tipo de marcación se puede implementar; sin embargo, invita a experimentar otras formas de marcación exponiendo los argumentos que muestran por qué sería conveniente, por ejemplo, separar la marcación creando el eje horizontal y los verticales, y colocar el primer tiempo separado del cuarto.

[...] yo sí los separo porque, en mi opinión, crean mayor contraste. Yo no tengo nada en contra de marcar en un mismo lugar todos los tempos si es que al grupo no le crea una duda; por ejemplo, si están leyendo la música y ven hacia abajo y luego hacia arriba, ver, crea una duda de en qué tempo se encuentran en el compás. Lo que yo trato de hacer es estar entre la marcación para ayudar al grupo a encontrarse, en el caso de que hubiera un problema, en el que se perdieran. Es por eso que yo creo estos dos ejes verticales para los movimientos verticales y el eje horizontal, un poco arriba de la cintura, para los movimientos horizontales. [...] Yo no soy muy [partidario] de marcar los tempos en un mismo punto; pero, si no hay dudas, y es claro y obtiene resultados de expresión en la idea musical que se quiere, pues no tengo ningún problema con eso. [...] El diseño que propongo en el método es sólo para tratar de crear una claridad al poner una [especificación] sobre dónde localizar los tempos (Pérez Gómez, en Carbajal Vaca, 2021).

Álvarez Pérez, más que centrar su atención en el valor de los adjetivos, señaló una dificultad que podría tener un principiante ante un concepto como el de “postura ideal”. En su opinión, haría falta reforzar la comunicación con una serie de fotos o videos para mostrar el proceso para llegar a la “postura ideal”. Se identificó con el concepto de la “relajación” por su relación con la expresión: “ahorita estoy en una etapa de que mi manera de dirigir sea más expresiva, no tanto técnica, entonces tal vez creo que podrían ser de mucha ayuda algunos videos” (Álvarez Pérez, en Carbajal Vaca, 2021). Esta sugerencia de incluir videos en la propuesta fue compartida por Capistrán Gracia, quien reforzó su apreciación con la conocida frase “una imagen dice más que mil palabras” (Capistrán Gracia, en Carbajal Vaca, 2021).

Pérez Gómez señaló que sí dispone de algunos videos que podrían ilustrar la propuesta, los cuales grabó en Italia con un colega con quien conversó

sobre cómo mover los brazos y desplazarlos, en qué posición localizar los codos y en qué ángulo colocar el antebrazo; sin embargo, hasta ahora no los ha podido integrar en su libro. A colación de este señalamiento, Pérez Gómez amplió una explicación de la utilidad de incorporar la observación visual en la práctica pedagógica:

No sé si han notado que, cuando nosotros escuchamos nuestra voz en una grabación, nunca podemos creer que sonamos así. [...] La percepción de nuestro cuerpo, desde afuera, es totalmente diferente de la que percibimos desde dentro; entonces muchas veces el estudiante encuentra muy beneficioso poder observarse desde afuera, desde otro punto, porque, desde dentro del cuerpo, uno no se percibe como lo hace desde fuera. Entonces lo de los videos me parece muy importante (Pérez Gómez, en Carbajal Vaca, 2021).

Esta explicación pone en primer plano la concepción fenomenológica en la que ha sustentado su propuesta. Pérez Gómez señala la tensión y la intensidad como los dos aspectos que puede controlar el director para comunicar su intención. La expresión se crea con la transformación del tempo, la aceleración, los puntos de relajamiento y percepción de matices en la que está involucrado el contraste.

[...]todo lo que creamos desde el punto de vista de la expresión, tiene tensión e intensidad. Estas son las dos cosas fundamentales que percibe el grupo en relación con nuestra intención; que cualquier frase musical tiene un punto de dónde venimos y a dónde vamos, porque todo es lineal. [...] Yo hablo mucho del contraste y de los esquemas asimétricos donde el contraste viene entre la calidad de los rebotes del esquema en donde uno tiene que controlar el tamaño del rebote para que el conjunto perciba el contraste de lo que es amplio y de lo que es conciso; digamos: entre esquemas asimétricos y esquemas simétricos (Pérez Gómez, en Carbajal Vaca, 2021).

Pérez Gómez ha observado que a los estudiantes les parece cómodo trabajar con indicaciones como “más largo”, “más corto”, “más rápido”; sin embargo, es difícil confrontarlos con la pregunta: ¿esta música que te significa? Pérez Gómez considera indispensable que desde el principio se confronte al estudiante con la necesidad de pensar en qué es lo que le provoca la música.

¿Te provocó terror?, ¿te provoca sonreír?, ¿tiene un carácter *giocoso*? [...] Yo invito a los estudiantes a que, con un objetivo, describan cómo les habla la música; o sea: para ellos qué les representa un pedazo de una frase de una sinfonía de Mozart. Como Mozart era tan teatral –porque las sinfonías tienen mucha relación con la ópera–, si les pusieran un personaje, ¿qué personaje sería?, ¿uno serio?, ¿uno bufo? Entonces yo los invito a que ellos descubran, a través de una pieza de música en específico, cómo se referirían a ella, y perderle en miedo al hecho de que toda la música, en mi opinión, sólo tiene sentido si la referimos a una experiencia vital. Por ejemplo, si yo hablo sobre la sinfonía pastoral de Beethoven y tiene toda una serie de descripciones sobre un día en el campo, un día junto al río, todo esto tiene que ver con cómo reflejamos esta música y la asociamos con una experiencia vital. La música no vive en un vacío; existe y es una abstracción. Entonces el problema es que, para la mayoría de los estudiantes es más fácil hablar de abstracciones que hablar de experiencia vital. [...] En el caso de la música coral, les pido la expresión facial. En muchos directores que apenas inician, se sienten un poco atemorizados, la cara esta fuera de contacto, es como una cara de piedra que no tiene ninguna expresión. [...] Lo más pronto posible que un estudiante se sienta cómodo con el modo natural, que la cara participe en esta parte de la intención, mejor. [...] También trato de explicarles que la notación de una partitura es limitada en función de la expresión y que realmente uno encuentra el contenido expresivo cantando y pensando en qué me hace sentir la música, qué me representa: ¿me da miedo? [...] y tiene que ver con una experiencia vital. No es posible que la noche en la árida montaña de Mussorgski tenga el mismo carácter que una sinfonía de Mozart, porque no lo tienen, porque hay una serie de elementos que producen una reacción diferente. Ese es mi modo de tratar de invitarlos, desde el principio, a decir que, si es una sección del réquiem de Mozart, por qué la *lacrimosa* tiene cierta [expresión] y *confutatis* tiene otra. Hay algo en el ritmo, hay algo en la energía de la intensidad; y todo viene en función de nuestra experiencia vital (Pérez Gómez, en Carbajal Vaca, 2021).

La experiencia de Correa como director ha sido, principalmente, en orquestas de guitarras. Dado que no existe una diferenciación en el timbre de los instrumentos, como lo disponen las orquestas sinfónicas por su diversidad instrumental, preguntó a Pérez Gómez si habría alguna manera de atender las necesidades tímbricas desde la dirección.

[...] el timbre es un poco más difícil desde el punto de vista del director y cómo representarlo desde el punto de vista gestual, porque eso tiene que ver más con colores y con orquestación [...]; con una orquesta de guitarras es un poco más difícil hacer un timbre variado que con una orquesta donde hay tantos instrumentos que tienen tantos diferentes registros. Yo realmente, en el caso del timbre yo no lo veo como una de las funciones fundamentales de lo que hace un director. El director [...] puede referirse desde el punto de vista verbal; hablar de si es oscuro, claro –algunos registros agudos son mucho más brillantes que los registros graves–. Obviamente el grave tiene otro carácter, el apoyo del registro grave siempre es fundamental para que el agudo pueda destacar; pero, desde el punto de vista del director yo no hablo del timbre porque yo creo que no es posible referirse al timbre desde el punto de vista gestual. Uno habla del tempo, articulación, *legato staccato*; uno habla de los matices; [...] el timbre es un poco más etéreo, digamos; yo no me atrevo a mencionarlo porque no sé si tenga una respuesta clara para esta idea (Pérez Gómez, en Carbajal Vaca, 2021).

Se les preguntó a los participantes qué significa para ellos comunicar y cómo han logrado la comunicación en su práctica como directores; o bien, como intérpretes, cómo han logrado la comunicación con el director.

Álvarez Pérez refirió que lo más importante es comunicar lo que está en el texto musical y lo más difícil es lograr todo el concepto que tiene el intérprete de la obra en el gesto preparatorio. En su experiencia, cuando no está conectado con el texto y con la música, cuando está “en automático”, los músicos sí entran juntos, pero “el gesto preparatorio es vacío y el cometido no se cumple” (Álvarez Pérez, en Carbajal Vaca, 2021).

Hemos expuesto que, para describir el concepto de ictus, Pérez Gómez utiliza la analogía del salto en un trampolín, con la cual sugiere la plausibilidad de predecir el momento justo del siguiente movimiento. Esta comprensión es fenomenológica porque no sólo se centra en elementos formales como las frases, los acordes, los patrones rítmicos o los intervalos –como se realizaría desde la perspectiva rígida y abstracta del análisis musical tradicional–, sino que incluye un aspecto dinámico mediante el cual las unidades musicales se vuelven significativas por su relación con la experiencia (Mazzoni, 2010).

La analogía utilizada por Pérez Gómez interpela al *estado consciente del tiempo interior*, concepto relevante en la fenomenología de Husserl, quien

concebía toda secuencia musical como un objeto temporal fenomenológicamente constituido por la interrelación entre el presente, el pasado y futuro que no se despliegan en la conciencia de manera aislada (Dimitriu, 2013). Se refiere aquí a una *impresión* primordial u originaria (*Urimpression*), que ocurre en el presente; una *retención* en el pasado (*Urempfindung*) conformada por recuerdos frescos; y una *protención* en futuro (*Protention*), que predice lo que vendrá. Para Husserl estos tres momentos conforman una forma básica de intencionalidad. De este modo, la conciencia temporal se presenta como ese momento preciso en el que surge una unidad musical (Crespo Sesmero, 2011; Held, 2001; Mazzoni, 2010). El ejemplo que documenta Dimitriu (2013) para explicar este proceso es el momento cuando se escucha una canción. Primeramente, se tiene acceso a una nota, pero la canción misma no se compone de una sola nota de manera aislada, sino que es una unidad coherente de diferentes notas, es decir, la melodía, que es una sola. El proceso inicia con la primera impresión de la nota en presente, que se relaciona con las retenidas, que ya no se escuchan, para anticipar las que vendrán.

Mazzoni (2010), con base en la fenomenología de Alfred Schütz, señala que la complejidad de la música radica en comprender la estructura de relaciones sociales que se establece en la comunicación entre el compositor, el intérprete y el oyente. Estos actores se dan a la tarea de reconstruir el significado musical original con la intención de lograr una *sintonía mutua* entre el flujo de conciencia del compositor y el del oyente. En el texto “Hacer música¹ juntos. Un estudio de las relaciones sociales”, Schütz destaca la capacidad de comunicabilidad de la música en los siguientes términos:

La música es un contexto significativo que no está ligado a un esquema conceptual. Sin embargo, esta conexión significativa se puede comunicar. El proceso de comunicación entre el compositor y el oyente suele requerir un intermediario: un individuo o un grupo de músicos intérpretes. Entre todos estos participantes de la comunicación existen relaciones sociales de estructura muy compleja (Alfred Schütz en Sebald y Stascheit, 2016: 149).²

1 En alemán utiliza el verbo musicar, “Gemeinsam Musizieren. Eine Studie sozialer Beziehungen” (Alfred Schütz en Sebald y Stascheit, 2016: 149).

2 Texto original en alemán: Musik ist ein sinnhafter Zusammenhang, der nicht an ein begriffliches Schema gebunden ist. Gleichwohl kann dieser sinnhafte Zusammenhang kommuniziert werden. Der Kommunikationsprozess zwischen Komponist und Zuhörer erfordert normalerweise eine Vermittlung:

Mazzoni amplía su comprensión argumentando que compartir el mismo flujo de conciencia en el tiempo interior es para Schütz una característica de cualquier relación musical y de cualquier relación social en general. La complejidad radica en que el proceso de significación ocurre en una red fenomenológica de funciones intencionales en un horizonte temporal múltiple en el que las impresiones y las retenciones determinan las protenciones o anticipaciones; es decir, intenciones que deben consumarse a nivel perceptual. El análisis fenomenológico permite comprender cómo el oyente percibe las experiencias musicales, proceso en el que se ve involucrada tanto la teoría musical como la ciencia cognitiva.

El interés de los participantes por explorar el contenido afectivo y la expresión dio pie a que Pérez Gómez relatara, con el espíritu generoso que lo caracteriza, un poco más sobre la fenomenología de la percepción que respalda su perspectiva pedagógica. El centro de su comprensión es el concepto de Celibidache y de sus alumnos. Pérez Gómez recibió la influencia del italiano Franco Ferrara, alumno y amigo de Celibidache, con quien estudió y sostuvo amplias conversaciones sobre el *tempo* y el contraste.

Celibidache no grababa discos porque decía que no reflejaba realmente la intención. [...] Celibidache es el centro de toda esta idea, es el centro de esta historia (Pérez Gómez, en Carbajal Vaca, 2021).

Sobre esta base, Pérez Gómez comparte con los participantes su opinión sobre el contenido afectivo y va abriendo las temáticas que él considera indispensables para comprender su perspectiva. Así expone un ejemplo de esta comprensión fenomenológica y la percepción de experiencias respecto de la elección del *tempo* para una obra:

[...] tiene que ver con la fenomenología de la percepción; sobre cómo percibe el grupo y, esta idea de la intención, sobre tener una idea de expresión musical y cómo poder expresarla claramente para que el grupo reaccione a nuestra intención, o sea, nosotros. Así lo veo yo, independientemente de la técnica

einen einzelnen oder eine Gruppe von aufführenden Musikern. Zwischen all diesen Kommunikationsteilnehmern bestehen soziale Beziehungen von hochkomplexer Struktur (Alfred Schütz en Sebald y Stascheit, 2016: 149).

que uno estudia con las manos. El punto es saber cómo es que uno logra que la percepción, que es lo que tiene que ver con la fenomenología, juega un papel fundamental para que el grupo pueda ejecutar lo que nosotros estamos pidiendo o consiguiendo como músicos. [...] Hay una serie de elementos [...] que se conjuntan: el lenguaje, el gesto directoral, el problema del contraste, que también tiene que ver con la percepción: cómo creamos contraste, cómo creamos la intensidad, la tensión que existe en una idea musical, el llegar al clímax, llegar al punto del máximo relajamiento, todo esto; o sea, reconocer una serie de elementos que son fundamentales para que la percepción de esta intención de lo que queremos hacer con la música, pueda ser ejecutada por el grupo. [...] Cuando uno escoge el tempo de una obra no tiene que ver realmente con que diga *allegro*, sino realmente con el carácter de lo que pueda ser un *allegro*. Puede ser que aparentemente sea lento, pero, si hacerlo más lento crea o muestra nuestra intención en función del carácter, no importa; no tiene más que ver con el término o la velocidad metronómica, tiene que ver con el carácter expresivo de lo que queremos hacer. [...] Todo tiene que ver con, a fin de cuentas, con cómo lograr expresar o mostrar el contenido expresivo de la música. [...] El ejemplo específico tiene que ver con la noche en la montaña³ que el tempo que indica el inicio es *allegro feroce* y a mi maestro, Ferrara, yo una vez le dije: “bueno, y ¿qué tan rápido es el tempo?”. No tiene que ver con la velocidad, tiene que ver con el carácter, tiene que ser un efecto amenazante, un efecto. Puede ser lento, puede ser rápido, pero no tiene que ver con que sea a 100 o que sea a 80. Realmente estas ideas de que muchos directores se rigen a través de las indicaciones escritas de las partituras, en muchas ocasiones, los lleva lejos del contenido expresivo; pero, cuando uno realmente, a través de una experiencia, [comprende] cuál es el tempo para que refleje lo que yo quiero desde el punto de vista del contenido expresivo, esa es la solución. Entonces, así de simple como se oye, así de complicado es. En muchas ocasiones estas abstracciones de escoger un tempo de un modo numérico, digamos, puede que funcione, pero puede que no: este es el punto exacto (Pérez Gómez, en Carbajal Vaca, 2021).

3 Se refiere al poema sinfónico *Una noche en la árida montaña*, de Modesto Mussorgski. Escuchar: Franco Ferrara (1911-1985) dirige Musorgskij: *Una Notte sul Monte Calvo*. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=Un6WYifsSsc>

Cuando Pérez Gómez enfatiza la idea “para que el grupo reaccione a nuestra intención, o sea, nosotros” se reconoce la intencionalidad de lograr una práctica intersubjetiva y el establecimiento de un *sentido común*, concepto esencial en la comprensión fenomenológica de Alfred Schütz, para quien la *experiencia del nosotros* es una condición necesaria para la vida social, la integración del sujeto en el mundo de la vida –*Lebenswelt*– y base de la comunicación. El *nosotros* es lo que permite el flujo de experiencias en el tiempo interior para vivir un presente vivo (véase Belvedere, 2014).

Capítulo 8. Disciplina, obsesión y perseverancia: el hombre detrás del maestro y el amigo detrás del hombre

Jorge Ramón Pérez Gómez nació en la Ciudad de México el 2 de julio de 1954 y es ingeniero industrial, egresado de la Universidad Anáhuac de la Ciudad de México. Quizá no es el primer dato que se esperaría conocer en una semblanza artística; sin embargo, este hecho nos revela características de su contexto que se comprenden como pilares formativos.

[...] mi papá era una persona muy rigurosa en su educación,
[...] él no aceptaba, como muchos, que yo me dedicara sólo a la música, entonces acabé estudiando ingeniería industrial.
[...] Yo vengo de una educación que todo era disciplina, nunca había excusa para algo que no fuera casi perfecto, cualquier cosa que no fuera diez era un pecado [...] era un terror (Pérez Gómez, 2021b).

Complació a su padre, quien era ingeniero aeronáutico y director de Aeronaves de México durante la época de los presidentes Adolfo López Mateos y Gustavo Díaz Ordaz:

[...] para él esta idea de que yo no fuera ingeniero era una cosa inadmisibile; entonces yo estudié ingeniería realmente para darle gusto a él; pero, mientras, yo ya sabía que mi gran pasión era la música [ríe] lo cual no sé si alguno de nuestros colegas que escuchan esta plática hayan encontrado siempre estos dilemas dentro de las familias, especialmente cuando se espera la pregunta esencial: “bueno, ¿y de qué vas a vivir?” Esta pregunta que [...] nadie puede directamente responder porque para predecir el futuro [ríe] pues es un poco difícil [...] (Pérez Gómez en Ríos Hernández, 2020).

Este entorno familiar –relatado con humor por el mismo Pérez Gómez como anécdotas que influyeron en su elección profesional– se entiende aquí como origen y consecuencia de su historia de vida porque las experiencias que tuvo posteriormente con los profesores de dirección no fueron más amables y, pese a ello, encontró una manera de comunicarse y relacionarse que, en la voz de sus estudiantes, lo distingue de otros maestros.

El interés por la música despertó en Pérez Gómez, como era la costumbre en su época, mediante clases particulares de piano que recibía simultáneamente con su educación primaria. Este interés continuó en su juventud explorando la composición en el mundo de la música popular. De manera muy breve y, sólo por insistencia de la investigadora, Pérez Gómez accedió a que se documentara en este escrito que es autor de una canción grabada por el legendario trío *Los Panchos* titulada “Cariño Muerto” (Jorge Ramón, 1971).

Poco tiempo después de haber cumplido su segunda década de vida, gracias a un curso de dirección impartido en el Conservatorio Nacional del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) (Internet Archive, 2021), conoció a quien fuera su primer profesor de dirección de orquesta, René Defossez (1905-1988), director de la Ópera de Lieja, Bélgica: “fue realmente quien descubrió, para mí, o con el quien descubrí yo, que esto me interesaba” (Pérez Gómez, 2021b). La experiencia con Defossez, describe Pérez Gómez, fue la de la escuela de mediados del siglo xx: “yo literal temblando, el profesor belga atrás de mi parado en el podio agarrándome de los brazos y gritando” (Pérez Gómez, 2021b).

Con su característica humildad –enfáticamente elogiada por los estudiantes entrevistados–, Pérez Gómez reconoce a Eloísa Ruiz Carvalho –Eloísa de Baqueiro Fóster¹ (1927-1980), como la refirió en la entrevista–, como la persona que “lo puso al corriente” en sus deficiencias de teoría y solfeo: “ella era una institución en el Conservatorio Nacional de Música, [...] con ella y con José Suárez [...] yo tomaba clases” (Pérez Gómez, 2021b).

En 1975, al final del curso con Defossez, conoció a Enrique Bátiz (1942-) –un director polémico por su trato intransigente y grosero del que él mismo se vanagloria (Piñón, 2018; y Vargas, 2012) y que evidencia la postura de poder señalada anteriormente– y la Orquesta Sinfónica del Estado de México, con la que dirigió la suite de *El pájaro de fuego*, de Stravinsky: “encantado estaba de darme cuenta de que la dirección de orquesta era lo que me provocaba” (Pérez Gómez, 2021b).

Al concluir la carrera de ingeniería industrial, partió a Estados Unidos, donde estudió la licenciatura en dirección orquestal en el Conservatorio de San Francisco.² Revalidó los estudios que había realizado en México, de modo que pudo concluir sus estudios en dos años (Pérez Gómez, en Hernández Ríos, 2020). Posteriormente realizó una maestría en la Universidad de Northwestern, en Chicago³ y en 1980 viajó a Italia, donde participó en un curso con Franco Ferrara (1911-1985), músico reconocido por su labor docente en la dirección orquestal y maestro de destacados directores como Riccardo Muti, Riccardo Chailly y Andrew Davis (Leiter Blues, 2021). Actualmente, la personalidad de Ferrara aún es admirada por directores como Bruno Aprea, quien lo describe como “el absoluto de la esencia musical. Inimitable. El más grande. Una lección de la ‘moralidad de la música’” (Seco, 2018). Pérez Gómez recibió el diploma al Mérito en Dirección de la Accademia Musicale Chigiana⁴ en Siena, Italia, y subraya este contacto con Franco Ferrara como el momento en que decidió dedicarse profesionalmente a esa actividad.

[...] él me escogió como alumno activo y luego como director en su concierto final [...] quería que me fuera a estudiar con él a Roma, entonces todo esto me

1 Cronista y crítica musical, conocida como Eloísa de Baqueiro Fóster por haber sido esposa del investigador Gerónimo Baqueiro Fóster (Bitrán-Goren, Gómez y Navarro, 2016: 344).

2 San Francisco Conservatory of Music. Véase <https://sfc.edu>

3 Northwestern University. Véase <https://www.northwestern.edu>

4 Accademia Musicale Chigiana. Gómez, L.-A. & Navarro Véase <https://www.chigiana.org>

abrió a mí el gran interés de dedicarme a la dirección de orquesta (Pérez Gómez, 2021b).

La experiencia con Ferrara fue similar a la que tuvo con Defossez: “[...] en uno de los ensayos no sé qué hice que no le gustó, se subió al escenario y tiró la partitura en el escenario y me empezó a decir de todo y yo así temblando [...]” (Pérez Gómez, 2021b).

Regresó a México y creó la Orquesta Mexicana de la Juventud, donde se desempeñó como director artístico y director principal. La orquesta estaba constituida por jóvenes mexicanos, estadounidenses y húngaros que vinieron a México gracias a un convenio con la embajada de Hungría. El primer concierto se realizó el 3 de julio de 1979 en el Foro Cultural Azcapotzalco. Villareal-Rodríguez (2020) destaca el propósito social de esta agrupación, la cual llevaba música a todos esos espacios donde difícilmente se tenía acceso. El proyecto concluyó en 1982 por cuestiones financieras, pero en ese mismo año fue admitido en la Eastman School of Music de la Universidad de Rochester⁵ en Nueva York para estudiar el doctorado en dirección, el cual cursó con una beca completa que ganó de entre 35 solicitantes. Al término del doctorado realizó una residencia en la Orquesta Sinfónica de Tulsa, invitado por uno de sus profesores que era el director principal. Posteriormente trabajó en distintos lugares en Estados Unidos, hasta que asumió el cargo de director de Actividades Orquestales y Profesor de Dirección en la Universidad de Nuevo México (UNM), actividad que realizó a la par de diversas presentaciones como director con orquestas de toda Europa y América. Durante tres años, fue catedrático de la Universidad de Kansas. Ingresó a la UNM en un momento en el que buscaban precisamente a un director de origen latino porque tenían la intención de crear la Universidad de las Américas:

[...] realmente aquí sí tengo que decir que después de 30 años sí hubo eco. Hemos hecho cierto repertorio y cantidad de obras de Revueltas que no se habían hecho ningún otro lado [...] Hemos hecho proyectos que ninguna otra Universidad en Estados Unidos ha hecho por mi interés en Revueltas; pero, a ellos acá, cuando me encontraron, les interesaba; [...] lo que recomiendo es que, si alguien tiene un interés especial, que pueda mostrar como algo que

5 Eastman School of Music. Véase <https://www.esm.rochester.edu>

puede ofrecer a una institución, pues eso también tiene mucha importancia (Pérez Gómez, en Ríos Hernández, 2020).

Precisamente, uno de sus logros más significativos por los que ha sido laureado en México y Estado Unidos, es por su investigación y grabación de la obra del compositor mexicano Silvestre Revueltas (1899-1940). La grabación de *Troka*,⁶ al igual que otras obras orquestales de Revueltas con la Filarmónica de Moravia (República Checa)⁷, es considerada un documento importante que muestra a Revueltas como uno de los más grandes representantes de la cultura mexicana del siglo xx. En el canal en Vimeo que ha dispuesto el Latin American Music Center de la UNM es posible ver y escuchar el trabajo de dirección realizado por el doctor Jorge Pérez Gómez en obras de Silvestre Revueltas y Manuel De Falla.⁸

En octubre de 2004, con el propósito de presentar las *Historias Revueltas* –cuatro obras escenificadas con títeres– en colaboración con la compañía de titiriteros Teatro Tinglado de la Ciudad de México, fue invitado a realizar una gira con la Orquesta Sinfónica de la UNM. La primera representación en México de *Troka* (cfr. Villasana y Gómez, 2021) con títeres, como la concibió originalmente el compositor, fue el punto culminante de estas representaciones.

Pérez Gómez ha dirigido, en México, la Orquesta Nacional de México y la Orquesta Sinfónica de la Universidad de Guanajuato; en Rumania, la Filarmónica de Oradea y la Filarmónica de Brasov; en Brasil, la Orquesta del Festival “Musica nas Montanhas”; en Italia: la Orquesta Spazio Musica; en Estados Unidos, la Orquesta Sinfónica de San José y la Orquesta Sinfónica de Nuevo México, entre otras. En múltiples ocasiones ha sido invitado como conferenciante por diversos conservatorios italianos –Roma, Florencia, Salerno, Frosinone, Campobasso, Potenza, Avellino– y ha sido profesor del Festival Tuscia Ópera de Viterbo y del Festival de Ópera Spazio Musica de Orvieto en Italia, país donde ofrece anualmente clases magistrales de dirección. Estas acciones han contribuido a consolidar su excelente reputación como pedagogo y como

6 Recientemente se ha documentado que sólo existe otra grabación de la Camerata de las Américas, dirigida por Enrique Arturo Diemecke (Brennan, 2020a y 2020b). Véase <https://www.youtube.com/watch?v=o3PZ6ZX1k6w>

7 *Troka* (Silvestre Revueltas) *Tempus Clásico*. Orquesta Filarmónica de Moravia, Jorge Pérez Gómez, director. Del CD *Troka*, Quindecim Recordings, 2000, en <https://www.youtube.com/watch?v=TlMoNDU499U>

8 Latina American Center- Universidad de Nuevo México. Véase en Vimeo <https://vimeo.com/user21081416>

director, por lo que la Universidad de Tor Vergata, en Roma, lo invitó a escribir un manual de técnica de dirección para un nuevo programa de maestría.

Al conocer detalles de la vida del doctor Jorge Pérez Gómez, podría conjeturarse que las experiencias con los maestros que lo acercaron al mundo de la dirección orquestal, a pesar de tener un tinte oscuro que podría haber empañado su carácter, le permitieron reconocer la disciplina como un valor importante en la formación del músico y, al mismo tiempo, contribuyeron a forjar una concepción pedagógica equilibrada en la que, constantemente, subraya que no es posible enseñar a través del miedo:

[...] lo que sí he reconocido es que lo que es crucial es enseñar inspirando y convenciendo de la idea, no creando esta distancia a través del miedo [...] para mí lo esencial es encontrar el perfecto balance cuando uno es profesor [...]. Si eres demasiado bueno y no hay exigencia entonces eso no funciona, y si eres aterrador, tampoco. Entonces tienes que encontrar el balance donde inspiras, convences de la necesidad de lo que hay que hacer, pero sabes andar en la punta de los dedos, *on your toes*, como se dice en inglés. [...] No puedes tampoco confiarte de que no va a pasar nada [...] y que tampoco vas a vivir, como yo viví, bajo el terror de mi casa y de estos profesores [ríe] [...] Estoy convencido de que los estudiantes saben que yo quiero lo mejor para ellos y, entonces, es mi obsesión, o mi intención, mostrarles que lo que quiero es inspirarlos. [...] Le decía a la orquesta: al menos quieran a la música la mitad de lo que la quiero yo. [...] No basta con estar sentado observando, sino que la iniciativa es lo que importa. Pero esto a través de convencerlos, de entusiasmarlos, de inspirarlos, no de atemorizarlos (Pérez Gómez, 2021b).

En el discurso de Pérez Gómez aparece repetidamente la palabra “obsesión”. Cuando enuncia “Es mi obsesión, o mi intención, mostrarles que lo que quiero es inspirarlos”, se reconoce una intencionalidad que para él es fundamental:

Lo que yo sí compartiría con todos nuestros colegas y quién nos escucha hoy, es que, [a] la pregunta ¿me puedo dedicar a la música?, lo más importante es tener la perseverancia para saber si realmente, pudiste haberlo hecho; porque, como lleva tantísimo tiempo poder descubrir que uno puede hacer una vida en la música, pues muchos lo dejan: no, no, no, no, no, persistan, con insistencia sobre la materia y [...] no es suficiente que algo les guste, sino que

tengan obsesión sobre las cosas. Para que algo realmente haga la diferencia no es suficiente que me guste. ¿Estás obsesionado? ¡Ah!, entonces puedes porque, [...] es el único modo de realmente poder descubrir si mi vida puedo dedicarla a algo como la música que, en fin, es tan especial pero también tan difícil, y sólo nosotros que la hacemos sabemos qué tan difícil es (Pérez Gómez en Ríos Hernández, 2020).

Los cinco informantes entrevistados, relataron sus inicios de formación y cómo lograron involucrarse en la dirección orquestal. En los cinco casos se reconocen acciones que reflejan una obsesión para lograr las metas. Las opciones de formación son limitadas, los caminos son intrincados y, pese a ello, los cinco estudiantes han logrado destacar.

Pérez Gómez también compartió su experiencia con alumnos estadounidenses, la cual lo desconcertaba, porque, contrario a sus convicciones, en un inicio los estudiantes lo señalaban en sus evaluaciones precisamente como un profesor que enseñaba a través del miedo.

[...] gesticulando con esta [manera] en que nosotros nos entendemos en esta cultura nuestra. [...] tenía yo tal pasión en mi presentación con ellos, que era como algo que desconocían. Entonces, el lenguaje corporal ahí era de temor, y a mí me daba gran tristeza que alguien lo escribiera [...] porque yo soy incapaz de poner en ridículo, o de hacer que alguien se sienta fuera de lugar. Para mí todas esas técnicas son terribles: profesores que usan al estudiante para ellos mostrar que son los que saben y al otro lo destruyen, para mí todas estas cosas son ¡inaceptables! A mí me daba gran tristeza que alguien me describiera como alguien que enseñaba a través del miedo. [...] Para mí el éxito o, gran parte de lo que me da orgullo hacer, es inspirar y que me conozcan como alguien que lo único que me interesa es que se hagan bien las cosas con precisión, con dedicación, con compromiso [...] pero todo eso dentro de una cosa amable y, claro, también eso me da a mí permiso de que, cuando alguien no está preparado, les diga: perdóname, pero mejor hoy no, hoy no hacemos nada y muéstrame nada más seis compases en lugar de toda una página, porque no me estás convenciendo de que hiciste el trabajo (Pérez Gómez, 2021b).

En este señalamiento sobre la gesticulación, Pérez Gómez se reconoce a sí mismo como miembro de la cultura mexicana y atribuye la percepción

negativa de los alumnos a esta característica personal expresiva e intensa a la que llama pasión. Contrariamente a los estudiantes estadounidenses, los mexicanos lo describen como una persona sencilla, muy amable, disciplinada, comprometida con su materia, dispuesto a escuchar a las personas (Pru-neda Tavárez, 2021) y también con una capacidad especial para transmitir a sus estudiantes la pasión que él siente por la música de Revueltas, echando mano de ejemplos significativos para que el estudiante se apropie realmente del conocimiento:

[...] me explotó la cabeza porque sí recuerdo que él nos hablaba con esa pasión que tiene; y nos hablaba de que esto no es algo que puedas hacer de la noche a la mañana; pero, si te das la oportunidad, lo puedes hasta tararear como una canción de cuna mientras haces todo el mayor detalle posible. Y yo recuerdo esto de Ocho por Radio, que él nos decía desde el inicio que era como si fuera una canción de cuna o una canción de toda la vida y para mí era algo muy fácil de asimilar. [...] El doctor Jorge, además de que le apasiona muchísimo hablar de la música de Revueltas y de que te lo explica de una forma muy digerible, a pesar de la dificultad, también se preocupa de que, más allá de nuestra técnica, como que nuestra personalidad también se adapte a este proceso (Rodríguez González, 2021).

El relato del primer diálogo que tuvo Ramírez-Ayala con el maestro durante un curso en la ciudad de Morelia muestra el trato amable y cercano que procura con los estudiantes:

[...] “¡Ah! ¿Tú eres Enrique Ramírez?” Y yo: “Sí maestro”, “A ver, ven para acá” [...] y entonces me pasó, a pesar de que yo no tomé todo el curso, me revisó y trabajé con él, [...] Pues desde ahí hice algo que considero, yo creo, como una gran amistad con el maestro. [...] Muy, muy agradecido de conocerlo [...] me parece una persona muy profesional y que aporta bastante. Esa fue la primera vez que tuve contacto con él, después de ahí, pues ya hubo otras ocasiones (Ramírez Ayala, 2021).

Garza Canales relató que descubrió su vocación como directora por haber tomado una clase de dirección con Pérez Gómez y desde hace siete años ha sido guiada por él. Durante la maestría ocupó el puesto de asistente *-teaching*

assistant– y reseña a su maestro con adjetivos positivos y como una persona que tuvo influencia en su decisión de estudiar dirección:

[...] me quedé para la maestría en dirección; pero sí fue por ese descubrimiento de haber tomado una clase de dirección; si no, pues yo creo que nunca hubiera entrado [ríe]. Él es estupendo [...] es de las mejores personas que conozco, la verdad [ríe], para mí Jorge es como mi segundo papá [...] lo admiro mucho, ha sido mi mentor, es un amigo, es mi maestro y siempre lo voy a admirar muchísimo. [...] Admiro mucho la manera en que él piensa de la música, todo el pensamiento que está detrás de cada una de las cosas que hace, de cada una de las decisiones que toma. [...] A mi parecer, no es alguien que nada más diga “no” [...] “es así porque es así” [...] Todo tiene una razón, todo tiene un sentido y, si él realmente piensa que este gesto ayuda, es por esto, esto y esto, no es simplemente como porque él dice [...], pero obviamente esto viene de todos sus años de experiencia que tiene ya dirigiendo; él tiene mi edad, pero dirigiendo [ríe]. [...] Entonces, son tantos años, [...] mucho tiempo para reflexionar y, toda esta sabiduría, pues, se transmite. [...] Él es una increíble persona (Garza Canales, 2021).

Esta descripción de quien tiene el mayor tiempo de convivencia con Pérez Gómez, no dista mucho de la que hicieron estudiantes que han tenido menor tiempo de compartir experiencias con él. Los adjetivos que eligió Rodríguez González para describirlo como ser humano fueron “complejo” y “completo” porque se muestra en todas sus distintas facetas: como amigo, como maestro, como director, como sí mismo, como parte de una sociedad. Para describirlo como maestro, eligió: “capaz”, “íntegro”, “honesto” y “humilde” (Rodríguez González, 2021).

[...] sinceramente, muy pocas personas he encontrado como él. Para mí es una persona que parte de lo esencial; es decir, a pesar de todo y de cómo estas estructuras forzadas o de cómo estos sistemas ya tan arraigados, que a veces nos absorben, como [...] la sociedad misma, el capitalismo o los gobiernos; a pesar de todo eso, él siempre busca lo esencial o el origen de las cosas y tiene un excelente sentido del humor [ríe]; él siempre es feliz de poder hacerlo en México porque dice que allá en Nuevo México no lo entienden [ríe]. Entonces, para mí es una persona que tiene muy claro qué es lo que real y verdaderamente

importa [...]. Todo esto nos lo ha dado sin buscar nada a cambio [...]; es algo que nunca voy a poder terminar de agradecer (Rodríguez González, 2021).

García Santín considera que describir al doctor Jorge Pérez Gómez como maestro y como ser humano es una misma categoría porque “enseña como ser humano”. Señala los adjetivos “déspota” y “sarcástico” como características que comparten otros directores que ha conocido a quienes, probablemente, más que enseñar, les preocupa la posibilidad de ensuciar su nombre al ser vinculados con el trabajo de un alumno; en cambio, el caso de Jorge Pérez Gómez es muy distinto:

[...] lo que él hace es compartir experiencia y conocimiento; ayudar a resolver las cosas [...] y, como humano –¡ay!, se me hace un nudo en la garganta–, para mí ha sido un referente muy fuerte de cómo debo de dirigirme yo, Andrés, siendo director, siendo profesor y siendo ser humano. Él, a diferencia de otros directores, tiene una personalidad muy particular [...]: el ser humano es el mismo que está en el podio, el mismo que va a dar vida a la música, en función a la música, y es el mismo que se baja del podio. Y eso es algo muy difícil de hacer porque el podio es poder, [...] y él lo maneja con mucha cautela [...], quisiera seguir su ejemplo (García Santín, 2021a).

Esta percepción contrasta con el escenario rígido en el que transcurrió la infancia de Pérez Gómez y con las ásperas experiencias de formación que vivió con sus maestros de dirección. El doctor explica que en su práctica docente sí asume una actitud de exigencia, pero esta no responde sólo al hecho de ser riguroso, de manera aislada, sino a una necesidad de que los estudiantes se vuelvan rigurosos consigo mismos, de ahí que les muestre, e insista, en que no hay otro modo de hacer las cosas: “aunque seamos perfectos, [...] de todos modos hay otros cien que quizá sean también perfectos y hay que competir con ellos. ¡Terrible! [ríe]”. Descalifica a profesores que no dicen nada a los estudiantes, porque eso significa que no les importa nada: “[...] es mejor alguien que me grite, prefiero de los dos extremos a alguien que me grite a alguien que no me diga nada [ríe] [...]”; este comentario que realizó a manera de broma, lo cierra reiterando el valor de encontrar el equilibrio:

Espero que los que me oigan me perciban como yo espero ser percibido, pero jamás a través del terror, ¡jamás! Eso es encontrar ese balance perfecto de tenerlos en la punta de los dedos, siempre con esta idea de que hay que hacer más de lo que se suponía, pero sin temor, sin miedo (Pérez Gómez, 2021b).

En ninguna de las entrevistas realizadas a sus estudiantes se encontró algún comentario que pudiera contradecir esta intencionalidad explícita referida por Pérez Gómez.

[...] Para mí el doctor, desde que lo conocí, [...] me pareció muy distinto a todos los maestros que yo había conocido. Aquí en el ambiente de la música clásica es muy común encontrarse con personas que son un poco cerradas a la hora de compartir las ideas o un poco difíciles de tener acceso a ellos, pero, él, el doctor, a mí me parece, en principio, una persona muy noble, muy abierta, muy generosa; te acercas y quieres saber un poco sobre lo que él conoce y siempre está en una muy buena disposición de ayudar, de enseñar. A mí me abrió mucho las puertas también porque, cuando tuve oportunidad de trabajar con él, desde ahí él me dijo: “Yo te puedo ayudar a que hagas tu carrera [...] yo estoy trabajando en Nuevo México y, si te interesa, podemos buscar la oportunidad de que tú te vayas para allá a hacer un posgrado”. Yo en ese momento no pude tomar la oportunidad, me hubiera encantado, pero siempre se mostró muy dispuesto en el sentido pedagógico. [...] Él conoce mucho, brinda mucho de su conocimiento [...] además es muy noble al momento de enseñar, trata de hacerte ver [...] en dónde estás colocado y ayudarte a crecer, [...] no juzga, [...] te ayuda a mejorar. Yo tuve pocas clases con él, podría decirlo, tuve más charlas de café [...] compartir ideas sobre la dirección y todo esto [...] esa es la impresión que tengo de él (Ramírez-Ayala, 2021).

La intencionalidad explícita de Pérez Gómez respecto de su rechazo a las dinámicas de terror, nos obliga a incorporar un nuevo enfoque teórico que permita comprender la diferencia en la percepción de estudiantes estadounidenses y mexicanos señalada por el director. Investigaciones dedicadas a los estudios interculturales (Sánchez Aragón y Díaz-Loving, 2009) señalan que las culturas latinoamericanas se caracterizan por ser más colectivistas, tener mayor aproximación física y mayor gestualidad, en contraposición de las que son individualistas.

Concretamente sobre la cultura mexicana, los autores señalan que las relaciones interpersonales y la pertenencia al grupo son muy importantes.

Albuquerque, Nuevo México, Estados Unidos, lugar donde Pérez Gómez ejerció la docencia, está situada a 458 km de distancia de la ciudad fronteriza mexicana, Ciudad Juárez, en el estado de Chihuahua. Dada la relativa cercanía y, al disponer la UNM de un Centro de estudios latinoamericanos, podría pensarse que habría afinidades culturales; sin embargo, es evidente que es una distancia suficiente para encontrar diferencias notables. Al contrastar la opinión que compartió Pérez Gómez de los estudiantes estadounidenses con los entrevistados mexicanos, podría reconocerse una distorsión, producto de un malentendido que se explicaría en el terreno de la comunicación intercultural. Como lo sostiene Gudykunst, en la multiculturalidad se manifiestan elementos étnicos y culturales que afectan la comunicación (en Vilà-Baños, 2012: 224).

Desde una perspectiva antropológica, la cultura refiere un código o sistema semiótico que se ha construido socio-históricamente en un grupo de personas; en ella se han sedimentado tradiciones, creencias, prácticas, normas y valores que conforman un complejo marco de referencia y estructuran el pensamiento para percibir el entorno y dirigir las actividades interpersonales (Hasler, Salomon, Tuchman, Lev-Tov y Friedman, 2017; y Karandashev, 2021); de ahí que al inicio de este escrito se haya especificado que esta investigación se inscribía en el terreno de la historia cultural.

Esta perspectiva permite analizar situaciones específicas como el papel de la mujer en la profesión de la dirección orquestal en México. Esta problemática excede los propósitos de esta investigación; sin embargo, fue pertinente comentada por Garza Canales al hablar sobre su papel profesional como mujer, y sobre su experiencia como estudiante de posgrado en Estados Unidos. Admiradora de las directoras Nathalie Stutzmann, Lina González-Granados y Karina Canellakis, ejemplifica claramente esta construcción socio-histórica de la siguiente manera:

Quando te dicen “director”; ¡ah!, pues te imaginas a un hombre como de media a tercera edad, dirigiendo. Entonces, cada aspecto de ese núcleo que se aleje de esto forma una capa como de exterioridad, digamos: si eres mujer, ¡ah, pues ya otra!, si eres mexicana ¡ah!, pues otra. Cualquier cosa que se vaya alejando de lo que es el estándar, te causa una experiencia totalmente diferente, porque rompe con la imagen que se tiene. Afortunadamente, hoy en día se ven más y

más mujeres. Hay muchas directoras que me encantan, que admiro y que están haciendo grandes cosas. [...] A lo mejor a la vuelta de 50 años no es algo que siquiera nos vamos a preguntar [...] Va a ser, ¡ah!, pues normal y sí, como una profesión completamente diversa, balanceada (Garza Canales, 2021).

Cuando Pérez Gómez describe su gesticulación –que se desvelaba ante los estudiantes estadounidenses como un elemento desconocido–, esta se asemeja a una de las capas mencionadas por Garza Canales que, aunada a otros rasgos comunicativos –como la inflexión de la voz de Pérez Gómez: grave, sonora y emotiva– va alejando la percepción actual de la idea previa sedimentada en la cultura y se van delineando diferencias. Las diferencias culturales, señala Hasler *et al.* (2017), en el uso y la interpretación de signos no verbales son una fuente de malentendidos que pueden influir negativamente en las percepciones interpersonales y obstaculizar el establecimiento de relaciones interculturales positivas.

De acuerdo con McNeill (en Hasler *et al.*, 2017: 27), la gestualidad puede ser analizada como un *continuum*: 1. *Gesticulación* (movimientos espontáneos que acompañan al habla). 2. *Pantomima* (menos espontánea pero aún ausente de propiedades lingüísticas). 3. *Emblemas* (convencionales, son culturalmente específicos y reemplazan palabras o frases). 4. *Lenguajes de señas* (sistemas de signos completamente desarrollados lingüísticamente para lograr la comunicación). A la luz de este *continuum*, se infiere que la percepción de los estudiantes estadounidenses podría haberse edificado sobre los malentendidos provocados por la gesticulación en el primer nivel, el cual incorpora movimientos espontáneos de manos y brazos ligados al habla, que no poseen formas estandarizadas. La complejidad en la comunicación no verbal –no lingüística–, que focaliza Pérez Gómez en la introducción de su manual, se hace más evidente en el contacto intercultural. Los signos derivados de las características tímbricas e inflexiones de su voz –grave, como lo subrayó García Santín en la entrevista–, son interpretados de distinta manera en cada contexto. Durante los encuentros con Pérez Gómez constatamos que la pasión y entusiasmo por la música se reconocen en la dinámica de su voz, en su risa espontánea y sincera, que son rasgos de su personalidad y producto de rasgos culturales profundos. En esta primera dimensión, la probabilidad de generar un malentendido en el contacto intercultural es mucho mayor que en cualquiera de las otras tres; una probabilidad que, hipotéticamente, pudo haberse intensificado al incorporar su mexicanidad.



Reflexiones

No cabe duda que la dirección orquestal vive en la complejidad de la comunicación no verbal, tal como lo señala explícitamente Pérez Gómez al inicio de su manual de técnica de dirección. Con esta investigación se ratifica que los procesos de formación viven de la capacidad verbal del docente para exteriorizar sus intencionalidades y de los educandos para exponer sus comprensiones.

Los estudiantes señalaron con mayor intensidad como oportunidad de ampliación: la ejemplificación directa con obras de Revueltas; la inclusión de recursos visuales; el estudio de teorías del movimiento que contribuyan a comprender la postura y las tensiones del cuerpo, y el diálogo sobre aspectos psicológicos y personales vinculados a la comunicabilidad emocional.

En este trabajo se propició un diálogo intergeneracional entre sujetos próximos a concluir su tercera, cuarta, quinta y sexta décadas de vida. Se desplegaron las temáticas sugeridas

por los informantes a la luz de un corpus teórico-conceptual versado en la fenomenología de la dirección orquestal. Se constató que el acercamiento fenomenológico propuesto permite comprender el mundo cambiante en la interpretación musical y el reconocimiento de nuevas formas de comunicabilidad y comportamientos que van transformando la imagen que históricamente se ha construido socialmente sobre el director de orquesta.

Se confirma que el fenómeno de formación de directores de orquesta es una problemática vigente que merece ser atendida mediante trabajos de investigación en el terreno de la educación musical. Aunque se exploró con detenimiento cada una de las temáticas propuestas por los usuarios, aún queda pendiente profundizar en el significado que otorgan los usuarios del manual al hecho de aprender dirección con música del compositor mexicano Silvestre Revueltas (1899-1940), que es la característica medular de la propuesta. Asimismo, dado que dos de los estudiantes más destacados del doctor Jorge Pérez Gómez son mujeres, queda abierta una oportunidad para estudiar el papel que tienen y tendrán las mujeres como directoras de orquesta en México.

La narrativa de Pérez Gómez lograda a través de sus cursos se valora como una experiencia de comunicación que, quizá, ha ido influyendo paulatinamente en hacer más clara su intención pedagógica para lograr el éxito del que ahora goza con sus estudiantes, y probablemente haya sido un factor que influyó en la decisión de escribir el manual de dirección. La propuesta se enriquece con cada comprensión de sus usuarios, pero se requiere de la documentación sistemática de experiencias de aprendizaje mediante investigaciones cualitativas para generar una fuente de información confiable para el propio autor.

Siguiendo la noción de polifonía de Bajtín, en las narrativas se asoma la voz de Pérez Gómez transformada de forma creativa por cada uno de sus discípulos. De este modo, fue posible recabar las distintas comprensiones del manual que posibilitaron el desarrollo de los apartados de este escrito.

Reconocer la conformación de tradiciones y normas de las prácticas culturales como una construcción socio-histórica permitió ubicar la responsabilidad, la disciplina, el compromiso, el entusiasmo, la convicción y la obsesión, como rasgos centrales en la intencionalidad pedagógica y como características vitales de un ser humano que no encaja en los estereotipos que históricamente se han construido sobre la profesión; cualidades que Jorge Pérez Gómez se dispuso comunicar mediante cursos de dirección en los que ha integrado la

música de Silvestre Revueltas, aspecto distintivo en su labor como formador de directores de orquesta.

Como investigadora, expreso mi profundo agradecimiento al doctor Jorge Pérez Gómez y a cada uno de los colaboradores por su apertura, confianza y disposición para compartir sus conocimientos y experiencias a través de los intensos diálogos que entablamos en las entrevistas y encuentros, pese a la situación de distanciamiento que nos ha impuesto la historia reciente en los últimos años.



Referencias

- AISiR (2018). Associazione Italiana Silvestre Revueltas. Bologna. Recuperado de <https://associazionerevueltas.it/es/noticias/musicologia/73-meeting-a-guanajuato-5.html>
- Aróstegui-Sánchez, J. (2004), La historia del presente. ¿Una cuestión de método? En C. Navajas Zubeldia (ed.), *Actas de IV Simposio de Historia Actual*, Logroño, 17-19 de octubre de 2002. Logroño: Gobierno de La Rioja-Instituto de Estudios Riojanos, 41-75. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1036594>
- Arteta, M. (2016). La hermenéutica crítica de Habermas: una “profundización” de la hermenéutica gadameriana. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 21(2), 27-39. Universidad de Málaga. Recuperado de <https://doi.org/10.24310/Contrastescontrastes.v21i2.2338>

- Bajtín, M. M. (2003). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Fondo de Cultura Económica.
- Baker, G. (2021). *Rethinking Social Action through Music. The Search for Coexistence and Citizenship in Medellín's Music Schools*. Open Book Publishers. Recuperado de <https://doi.org/10.11647/OBP.0243>
- Bär, G., Kasberg, A., Geers, S. y Clar, C. (2020). Fokusgruppen in der partizipativen Forschung. En S. Hartung, P. Wihofszky y M. Wright (eds.). *Partizipative Forschung. Ein Forschungsansatz für Gesundheit und seine Methoden* (pp. 207-232). Springer. Recuperado de <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-30361-7.pdf>
- Barnechea-García, M. M. y Morgan-Tirado, M. L. (2010). La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. *Trend. Retos*, 15, 97-107. Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/tendencias/rev-co-tendencias-15-07.pdf>
- Belvedere, C. (2014). The Tuning-in Relationship: From a Social Theory of Music Towards a Philosophical Understanding of Intersubjectivity. En M. Barber y J. Dreher (eds.). *The Interrelation of Phenomenology, Social Sciences and the Arts* (pp. 109-228). Springer.
- Bibu, N., Brancu, L., Teohari y G.-A. (2018). Managing a Symphony Orchestra in Times of Change: Behind the Curtains. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 238, 507-516. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042818300600>
- Bitrán-Goren, Y., Gómez, L.-A. y Navarro, J.-L. (2016). *Cuarenta años de investigación musical en México a través del CENIDIM*. México: Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Musical Carlos Chávez.
- Cambridge Dictionary* (2021). Cambridge University Press. Recuperado de <https://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles/handbook>
- Capistrán Gracia, R.-W. y Reyes Sosa, D. (2020). La enseñanza instrumental grupal en las orquestas infantiles y juveniles. Área de oportunidad en la formación de los futuros docentes de música. *Revista de Investigación y Pedagogía del Arte*, 8, 1-19. Recuperado de <https://publicaciones.ucuena.edu.ec/ojs/index.php/revpos/article/view/3292/2316>
- Carbajal Vaca, I. S. (2016), De músico a investigador histórico: una ruta sinuosa. En C. Lorenzo Monterrubio (coord.), *Perspectiva Histórica del Arte I* (pp. 141-162). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

- Carbajal Vaca, I. S. (2018). Estrategias de significación: hacia una noesis musical compleja. En J. P. Correa, R. W. Capistrán Gracia, I. S. Carbajal Vaca y R. R. Moreno Martínez, *Cuatro perspectivas del aprendizaje y la práctica musical a nivel superior* (pp. 27-46). Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Carbajal Vaca, I. S. (2019). *Intencionalidades pedagógicas en la primera escuela para piano de Fritz Emonts: activaciones semióticas en la pluriculturalidad*. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Recuperado de https://editorial.uaa.mx/docs/intencionalidades_pedagogicas_fritz_emonts.pdf
- Carbajal Vaca, I. S. (2020a) Intencionalidades y experiencias de aprendizaje en la propuesta pedagógica del pianista mexicano Manuel Delaflor. En R. W. Capistrán Gracia (coord.), *Educación musical superior. Reflexiones, aportaciones y actualidades en investigación*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Carbajal Vaca, I. S. (2020b). Implicaciones teórico-metodológicas en la historia presente de la educación musical de nivel superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(32), 133-147. Recuperado de <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.32.818>
- Carbajal Vaca, I. S. (2021). Entrevista grupal realizada a Jorge Pérez Gómez, Raúl Capistrán, Juan Pablo Correa y Percival Álvarez Pérez, realizada vía Zoom el 4 de junio de 2021.
- Carbajal Vaca, I. S. (2022). Música e investigación: El seminario permanente en la educación universitaria. *MAGOTZI Boletín Científico de Artes del IA*, 10(19), 84-94. Recuperado de <https://doi.org/10.29057/ia.v10i19.7916>
- Carbajal Vaca, I. S., Correa Ortega, J.-P. y Capistrán Gracia, R. W. (2017). Historia reciente de la educación musical de nivel superior en México. Un acercamiento a los retos curriculares de la licenciatura en Música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. En *Memoria Electrónica XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa* 3(3) 2017-2018. COMIE. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0351.pdf>
- Chartier, R. (2005). *El presente del pasado: escritura de la historia, historia de lo escrito*. Universidad Iberoamericana.
- Chartier, R. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Gedisa.
- Conservatorio de las Rosas (2016). *Clases y libro Handbook of conducting technique*, Jorge Pérez Gómez, 22-26 de junio. Conservatorio de las Rosas. Recuperado e <https://www.conservatoriodelasrosas.edu.mx/Home/>

- clases-y-libro-handbook-of-conducting-technique-jorge-perez-gomez%E2%80%8F/
 Conservatorio de las Rosas (2017). *Clases magistrales en dirección de orquesta*. Conservatorio de las Rosas. Recuperado de <https://www.conservatoriodelasrosas.edu.mx/Home/maestro-jorge-perez-gomez-masterclass-en-direccion-de-orquesta/>
- Crespo Sesmero, M. (2011). Edmund Husserl. En F. Fernández Labastida y J. A. Mercado (eds.), *Philosophica: Enciclopedia filosófica on line*. Recuperado de <http://www.philosophica.info/archivo/2011/voces/husserl/Husserl.html>. DOI: https://dx.doi.org/10.17421/2035_8326_2011_MCS_1-1
- Diccionario de la lengua española* (2020). Real Academia de la Lengua Española. Recuperado de <https://dle.rae.es/>
- Dimitriu, C. (2013). The protention-retention asymmetry in Husserl's conception of time consciousness. *Praxis Filosófica*. Nueva serie, 37, 209-220. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/pafi/n37/n37a10.pdf>
- Estrada Rodríguez, L. A., Fragoso Guerrero, C., Gutiérrez Gallardo, L.-E. y Sastré-Barragán, F. (2021). *Perspectivas, pluralismo e interdisciplina en la música. Experiencias e investigaciones en la actualidad*. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://www.repositorio.fam.unam.mx/handle/123456789/134>.
- García Santín, J. A. (2021a). Entrevista a distancia realizada por la Irma Susana Carbajal Vaca vía Zoom el 22 de abril (Xalapa, Veracruz, México y Aguascalientes, Ags., México).
- García Santín, J. A. (2021b) Entrevista al director de la OSA, Jesús Andrés García Santín realizada por Karla Jacqueline Silva-Doray Ledezma. Programa de radio *Ventana al Sonido*. Radio UAA. Recuperado de <https://open.spotify.com/episode/5LDuq3giwP1eZhtN6n1EoI?si=5of8e9db4b6b414d&nd=1>
- Garfinkel, H. (2006), *Estudios en etnometodología*. Anthropos/UNAM.
- Garza Canales, G. (2021). Entrevista a distancia realizada por Irma Susana Carbajal Vaca vía Zoom el 12 de marzo (Seattle, Washington, EUA y Aguascalientes, Ags., México).
- Green, L. (2003). Music Education, Cultural Capital, and Social Group Identity. En M. Clayton, T. Herbert y R. Middleton. *Cultural Study of Music a critical introduction* (pp. 263-273). Routledge.

- Hasler, B.S., Salomon, O., Tuchman, P. Lev-Tov, A. y Friedman, D. (2017). Real-time gesture translation in intercultural communication. *AI & Soc*, 32, 25-35. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s00146-014-0573-4>
- Held, K. (2001). Urimpression. En J. Ritter, K. Gründer y G. Gabriel (eds.). *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Basel: Schwabe Verlag. Recuperado de <https://doi.org/10.24894/HWPh.4485>
- Internet Archive (2021). René Defossez. *Internet Archive*. Recuperado de <https://web.archive.org/web/20091109074624/http://www.cebedem.be:80/fr/compositeurs/d/61-defossez-rene>
- Jorge Ramón (1971). *Cariño Muerto*, bolero. *Trio Los Panchos* (Gil, Navarro y Hernández). CBS 6844-b. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=m1989jepido&feature=youtu.be>
- Jover-Olmeda, G. (1987). El sentido de la intencionalidad en la relación educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 45(176), 207-225. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/23764204>
- Karandashev, V. (2021). *Cultural Models of Emotions*. Springer. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/978-3-030-58438-2>
- Kvale, S. (2011). *La entrevista en investigación Cualitativa*. Morata.
- Leiter Blues (2021). Franco Ferrara. *Leitersblues*. Recuperado de <https://leitersblues.com/franco-ferrara>
- Lidov, D. (2006). Emotive Gesture in Music and its Contraries. En A. Gritten y E. King (eds.). *Music and Gesture* (pp. 24-44). Routledge.
- Lidov, D. (2018) Embodiment and Disembodiment in General Semiotics. *Language and Semiotic Studies*, 4(3). Recuperado de http://lass.suda.edu.cn/_upload/article/files/c1/a9/9a9bb6de46eda5495a51f3f5f114/4dc80f34-06e9-4a9e-a71e-c1808ec32a98.pdf
- Lozano Díaz, V. (2006). *Hermenéutica y fenomenología. Husserl, Heidegger y Gadamer*. EDICEP.
- Mazzola, G., Guitart, R., Ho, J., Lubet, A., Mannone, M., Rahaim, M., Thalmann, F. (2017). *Gestural Analysis and Classification of a Conductor's Movements. The Topos of Music III: Gestures. Computational Music Science*. Springer. Recuperado de https://doi.org/10.1007/978-3-319-64481-3_28
- Mazzoni, A. (2010). Music. En H. R. Sepp y L. Embree (eds). *Handbook of Phenomenological Aesthetics* (pp. 223-229). Springer. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/978-90-481-2471-8>

- Motte-Haber, H. de la. (2007). Soziale Interaktionen von Musikgruppen. En H. de la Motte-Haber y H. Neuhoff. *Musiksoziologie*. Laaber.
- Nattiez, J.-J. (1990). *Music and Discourse. Toward a Semiology of Music*. Princeton University Press.
- Pedroza, L. (2015). Of Orchestras, Mythos, and the Idealization of Symphonic Practice: The Orchestra Sinfónica de Venezuela in the (Collateral) History of El Sistema. *Latin American Music Review* 36(1). Recuperado de <https://www.utexaspressjournals.org/doi/abs/10.7560/LAMR36103>
- Pérez Gómez, J. (2015). *Handbook of conducting technique: Manuale di tecnica di direzione*. CreateSpace Independent Publishing Platform. Recuperado de <https://www.amazon.com/Handbook-conducting-technique-Manuale-direzione/dp/1518669050>
- Pérez Gómez, J. R. (2021a). Diálogo a distancia con colaboradores del proyecto PIE21-1 realizado por Irma Susana Carbajal Vaca vía Zoom el 26 de febrero (Albuquerque, Nuevo México, EUA, Guanajuato, Gto., y Aguascalientes, Ags. México).
- Pérez Gómez, J. R. (2021b). Entrevista a distancia realizada por Irma Susana Carbajal Vaca vía Zoom el 31 de marzo (Albuquerque, Nuevo México, EUA y Aguascalientes, Ags., México).
- Pérez Gómez, J. y Garza Canales, G. (2020). Conferencia magistral. Principios de Técnica de Dirección de Orquesta y su papel en la formación de estudiantes de licenciatura en Música. *VII Coloquio Nacional -IV Internacional- de Educación Musical A Nivel Superior*. Presentación Vía Zoom desde la Universidad de Nuevo México y la Universidad de Washington. 29 de julio. Recuperado de <https://www.facebook.com/UAACIEMNS/videos/313609413122982>
- Piñón, A. (2018). Enrique Bátiz, entre el odio y la devoción. *El Universal*, 23 de marzo. Recuperado de <https://www.eluniversal.com.mx/cultura/musica/si-me-arrepiento-de-algo-si-de-no-haber-sido-mas-mamon-enrique-batiz>
- Pruneda Tavárez, M. A. (2021). Entrevista a distancia realizada por Irma Susana Carbajal Vaca vía Zoom el 31 de marzo (Aguascalientes, Ags., México).
- Pujadas, L. (1988). Intensión, intención, intencionalidad. *Taula: Quaderns de pensament*, 10, 29-41. Recuperado de http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/taula/index/assoc/Taula_19/88v010p0/29.dir/Taula_1988v010p029.pdf

- Ramírez Ayala, L. E. (2021). Entrevista a distancia realizada por Irma Susana Carbajal Vaca la autora vía Zoom el 31 de marzo de 2021 (Xalapa, Veracruz y Aguascalientes, Ags., México).
- Ríos Hernández, É. (2020). Entrevista en línea realizada a Jorge Pérez Gómez (Albuquerque, Nuevo México). *Encuentros Música Educación y Cultura*. 17 de diciembre. Universidad Veracruzana (Xalapa, Veracruz). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=2gGfPMkNSeo>
- Rittelmeyer, C. y Parmentier, M. (2006). *Einführung in die pädagogische Hermeneutik*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Rodríguez González, S. (2021). Entrevista a distancia realizada por Irma Susana Carbajal Vaca vía Zoom el 29 de marzo (San Francisco del Rincón, Gto. y Aguascalientes, Ags., México).
- Salmen, W.; Neuhoﬀ, H. y Weber-Krüger, A. (2007). Der soziale Status des Musikers. En H. de la Motte-Haber y H. Neuhoﬀ, *Musiksoziologie*. Laaber.
- Sánchez Aragón, R. y Díaz Loving, R. (2009) Reglas y preceptos culturales de la expresión emocional en México: su medición. *Universitas Psychologica*, 8(3), 793-805. Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64712155018>
- Sebald, G. y Stascheit, A. G. (eds.) (2016). *Schriften zur Musik. Alfred Schütz Werkausgabe Band VII*. UVK.
- Sebeok, T. (1996). *Signos: una introducción a la Semiótica*. Paidós.
- Seco, A. M. (2018). Bruno Aprea, director: “Franco Ferrara es el más grande”, 18 de marzo. *Codalario. La Revista de Música*. Recuperado de https://www.codalario.com/bruno-aprea/ultimas-entrevistas/bruno-aprea--director-franco-ferrara-es-el-mas-grande_6658_41_20219_o_1_in.html
- Seel, N. M. y Hanke, U. (2015). *Erziehungswissenschaft. Lehrbuch für Bachelor, Master- und Lehramtstudierende*. Springer.
- Serrano Escallón, G. (1986). Naturaleza y sentido de la intencionalidad. *Universitas Philosophica*, 7. Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/vniphilosophica/issue/view/838>
- Srubar, I. (2014). Art as a Paradoxical Form of Communication. En M. Barber y J. Dreher (eds.), *The Interrelation of Phenomenology, Social Sciences and the Arts* (pp. 83-94). Springer.
- Suárez, D. y Metzdorff, V. (2018). Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 28, 49-74. Recuperado de

- <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/78>
- Universidad de Guanajuato (2019). Universitarias dirigirán en el Teatro Juárez, concierto “Silvestre Revueltas”. *Noticias*. Universidad de Guanajuato. Recuperado de <https://www.ugto.mx/campusgto/noticias-gto/2980-universitarias-dirigiran-en-el-teatro-juarez-concierto-silvestre-revueltas>
- Universidad Veracruzana (2019). *Orquesta Sinfónica de Xalapa*. Jorge Pérez Gómez, *director invitado*. Universidad Veracruzana. Recuperado de <https://www.orquestasinfonicadexalapa.com/artistas-invitados/temporada-dos/jorge-perez-gomez-director-iiinvitado.html>
- Vargas, A. (2012). Mi fama no es de mediocre: Enrique Bátiz. *La Jornada*, 29 de diciembre. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2012/12/29/cultura/a32n1cul>
- Venegas García, J. H. (2010). Conciencia e intencionalidad, visión cognitiva y fenomenológica. *Revista Ánfora* 17(28). Universidad Autónoma de Manizales. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.30854/anf.v17.n28.2010.100>
- Vilà-Baños, R. (2012). Los aspectos no verbales en la comunicación intercultural. *Ra Ximhai* 8(2), 223-239. Universidad Autónoma Indígena de México. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46123366010.pdf>
- Villarreal Rodríguez, G. R. (2016). Evolución y desarrollo de la dirección orquestal en México y el mundo. *RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 5(9), 205-235. Recuperado de <https://www.ricsh.org.mx/index.php/RICSH/article/view/71>
- Villarreal Rodríguez, G. R. (2020). Entrevista a Jorge Pérez Gómez. *Reflexiones*, 30 de noviembre. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=N_ug7oDA3jI
- Villarreal Rodríguez, G. R. (2020). Entrevista a Jorge Pérez Gómez. *Reflexiones*, 30 de noviembre. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=N_ug7oDA3jI
- Wagner, R. (1897). *On conducting. A treatise on style in the execution of classical music*. The New Temple Press.
- Weiler, K. (2008). *Celibidache. Musiker und Philosoph. Eine Annäherung*. Wißner.

Anexo

De: **Sonia Rodríguez González**
Asunto: **CONSENTIMIENTO INFORMADO - Sonia Rodríguez González**
Fecha: 30 de enero de 2021, 12:45
Para: susana.carbajal@edu.uaa.mx

SG

CONSENTIMIENTO INFORMADO


Dra. Carbajal:

Por este medio le informo que acepto colaborar en su Investigación "Formación de directores orquestales: Acercamiento fenomenológico a la propuesta pedagógica de Jorge Pérez-Gómez" registrada con la clave PIE21-1 ante la Dirección General de Investigación y Posgrado de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, en el entendido de que:

- Mi participación es voluntaria y no recibiré remuneración por mi colaboración.
- Por motivos de la pandemia COVID-19, la comunicación y trabajo colaborativo será a distancia, por lo que mi salud no estará en riesgo.
- Mi participación será independiente de mi relación con la institución a la que pertenezco.
- He leído el protocolo anexo y acepto la guía teórico-metodológica de la responsable del proyecto.
- Conozco que las videoconferencias en las que participe serán grabadas y acepto que la información que envíe y el conocimiento que se genere en esta investigación sean publicados formalmente como resultados de investigación, en el entendido que se respetará el anonimato de mis aportaciones, si yo así lo deseo.
- Podré colaborar como coautor de publicaciones derivadas de esta investigación, si es de mi interés hacerlo.

Mi nombre es: **Sonia Rodríguez González**

Lugar y fecha: **México. 30 de enero de 2021**



El hombre detrás del maestro, el amigo detrás del hombre
Jorge Pérez Gómez en la formación de directores de orquesta

Primera edición 2022

El cuidado y diseño de la edición estuvieron
a cargo del Departamento Editorial
de la Dirección General de Difusión y Vinculación
de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.