



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Programa de Maestría y Doctorado en Música

**Facultad de Música
Instituto de Ciencias Aplicadas y Tecnología
Instituto de Investigaciones Antropológicas**

**Pasar el límite:
movimiento, metáfora y agresión
en la transformación del violinista.**

**TESIS QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTOR EN MÚSICA (ETNOMUSICOLOGÍA)**

PRESENTA

ALESSIO GIULIANI

TUTORA PRINCIPAL

DRA. LIZETTE AMALIA ALEGRE GONZÁLEZ (FACULTAD DE MÚSICA UNAM)

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR

DR. JORGE DAVID GARCÍA CASTILLA (FACULTAD DE MÚSICA UNAM)

DRA. EDITH RUIZ ZEPEDA (FACULTAD DE MÚSICA UNAM)

CIUDAD DE MÉXICO, JUNIO DE 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Pasar el límite:
movimiento, metáfora y agresión
en la transformación del violinista.

Alessio Giuliani

25 de abril de 2022

Les violons sonnaient
de toutes leurs forces,
mais on ne les écoutait pas.

Alexandre Dumas
Les Trois Mousquetaires
XXI, Le ballet de la Merlaison

Índice general

Introducción	8
Taxonomías	12
Vivo y no vivo	13
Activo y pasivo	14
Ambiente	14
Humano	15
Palabra	16
Categoría	17
Violinista	18
Violín	18
Por una teoría del instrumento musical	20
Escritura	27
Código abierto	28
En la escuela	29
El antropólogo	30
El terreno	39
Edificaciones	41
Recintos	43
Rutas	45
Control de los accesos	47
Seguridad	52

<i>ÍNDICE GENERAL</i>	3
El cuerpo	55
Acoso	55
Crisis	57
Instrumento	61
Edad	68
En clase	73
El salón	78
El atril	82
La cuerda	84
El miedo	94
Movimientos irrepetibles	96
Paradigmas	100
Comunicación	101
Informática	103
Realidades naturales y artificiales	104
Palabra	104
Sistemas	107
Continuidad	109
Nombrar la experiencia	109
Entidades recursivas	111
Redes y Mallas y Madejas	116
Complejidad	120
Organización	122
Formaciones atractivas y Metáforas	123
Artefactos	126
Organismos inorgánicos	127
Organología y topología	130
Identidad	130

<i>ÍNDICE GENERAL</i>	4
Cuerpo	132
Incorporación	132
Generación	133
Producción	134
Habitar el espacio	136
Edificación	138
Paradoja de la ausencia	142
Movimiento	143
Nuevamente palabra	143
Metodología y técnicas	145
Notas metodológicas	146
Elección del campo	147
Recorte	150
Espacios de la investigación	151
Tiempos de la investigación	152
El encuentro	154
No hay accidentes en campo	156
Técnicas de la investigación	161
Adaptación y adquisición de herramientas materiales	163
Levantamiento antrópico de los espacios	164
Levantamiento y fotos	166
Conversaciones	168
Entrevistas	170
Registros de las entrevistas	174
La transcripción	175
La teoría de sistemas en la investigación antropológica	178
La técnica de <i>pensar por sistemas</i>	179
Complejidad	180
Retroacción	181

<i>ÍNDICE GENERAL</i>	5
Anillo de retroacción	181
Anillo de recursión	182
Yuxtaposición	182
Atractores y categorías	186
Atractores narrativos	189
Atractores que no contestan a preguntas	192
Elisiones que revelan metáforas	192
Las contradicciones no son disruptivas	193
Paradojas que revelan una síntesis	194
Metáforas	195
Tropos	197
Categorías analíticas	198
Movimiento, metáfora y agresión	200
Forma	202
Ambiente	204
Jerarquías	208
Reificación, fragmentación y progresión	209
Repertorio	211
Nivel y Edad	212
Carrera	215
Avanzar	217
Tiempo	219
Lugares purificados	222
Metáforas espaciales	224
Presencia y ubicación	226
Cerrado	229
Bien y mal	232
Cómodo	234
Peso	234

<i>ÍNDICE GENERAL</i>	6
Natural	235
La herida	236
La lesión	236
Técnica	238
Postura	240
Posición	241
Repetición y conciencia	246
Funcionar y resolver	248
Movimiento	255
Dice - digo: una yuxtaposición	259
Control	262
Seguridad	263
El ciclo de retroacción del miedo	267
Los «fregadazos»	269
Agresión	272
Distancia	272
Enclaves, contacto y penetración	276
Lo más seguro	279
Etnografía desde el violín	288
Apéndice	293
Planos arquitectónicos	294
Topónimos	295
Recintos	296
Edificación progresiva (añadir por sustracción)	297
Rutas	300
Interdicción de acceso	301

<i>ÍNDICE GENERAL</i>	7
Diagramas	304
Jerarquías	305
Procesos	306
Categorías	308
Documentos y oficios	309
Letreros	313
Detalles fotográficos	321

Introducción

Este documento es el resultado de una inmersión en el proceso de transformación del músico instrumentista del violín, en la facultad de Música de la UNAM. Participación, entrevistas y asistencia a clases han constituido el núcleo de mi trabajo en campo: tres años de convivencia e incursiones en las actividades cotidianas de intérpretes violinistas, maestros y alumnos de propedéutico y licenciatura.

Mi atención está dirigida hacia las implicaciones culturales del movimiento en la génesis de la música. Un convencimiento se generó a lo largo de mi experiencia en el estudio de la práctica y del instrumento musical: hacer música es hacer movimiento. Con eso no quiero decir que la música sea movimiento, más bien diría que una parte de la música es movimiento. Por eso quiero concentrarme en el papel que el mismo juega en el proceso de generar y actuar complejos culturales en los cuales la música, como práctica y como resultado, ocupa una posición relevante.

Por un lado presento el caso de estudio, el campo, el recorte y los problemas específicos del momento y de los interlocutores con los cuales he colaborado. Estos problemas se contextualizan tanto en el marco del estudio teórico y morfológico del instrumento musical como en el dominio de la acción y del cuerpo.

Por el otro lado, este trabajo es una reflexión sobre la práctica y la materia, en búsqueda de una separación que parece no existir. Investigo las relaciones que la práctica tiene con el movimiento y con la palabra, en el ámbito de la asociación metafórica en cuanto transformación y construcción de la realidad y en cuanto método de análisis etnográfico.

Mi experiencia tuvo muchas derivas, todas naturalmente imprevistas e inevitables, fastidiosas y deseadas. Conforme yo permeaba el campo y conforme la práctica que pretendía observar permeaba lentamente mi vida, fue inevitable y necesario que construyera una conciencia nueva de lo que esta interacción implicaría.

Las situaciones, alrededor de las cuales se confecciona el campo, son complejas. Lo que se necesita, para realizar un entendimiento profundo de esta complejidad, supera las posibilidades que derivan de las solas técnicas analíticas. Por esta razón, decidí buscar una manera de construir

herramientas que pusieran la síntesis al centro de su forma de operar y complementaran los necesarios procesos analíticos.

En otras palabras, durante mi experiencia de campo he sentido decaer las premisas que había planteado para la investigación. Por eso ha nacido gradualmente una reflexión epistemológica que desmonta las formas anteriores de acercarse a este tipo de fenómenos. Si la narrativa tiene el poder de asociar y establecer continuidad entre los varios ámbitos de la realidad, entonces resulta más fructuoso considerarla como *esa parte de la realidad que le restituye coherencia* con su propia acción organizativa. Por eso considero la metáfora como acción que es y hace realidad, no como constructo retórico que la representa.

Las técnicas de investigación antropológica que utilicé y adapté al contexto de estudio se basan en los conceptos de continuidad, complejidad, generación, organización y forma: aspectos importantes de la teoría de sistemas.

En particular recurrí al análisis de tropos y metáforas en el discurso sobre cuerpos, espacio, distancia y agresión, para rastrear la continuidad entre entes involucrados y revelar la complejidad implícita en el proceso de transformación. Sin duda el análisis del discurso y de la narrativa tienen un papel de primer plano. Sin embargo quiero que quede claro que hay una estricta y profunda interacción entre este análisis y el levantamiento arquitectónico que lo precedieron y acompañaron. Siento que es justo afirmar que ninguno de los dos habría dado resultados consistentes sin las aportaciones del otro.

Para que estas técnicas se retroalimentaran se ha hecho necesario resolver dicotomías tradicionales de las disciplinas antropológicas como *activo* y *pasivo*, o *cultura* y *materia*. He buscado esta resolución en un planteamiento unificador entre aspectos aparentemente separados de la realidad.

Los resultados de mi estudio del discurso y de la práctica obligan a cuestionar el concepto de cuerpo y de persona como entidades atómicas¹

¹Que se encuentran en su condición de unidad mínima y por lo tanto no se pueden dividir en partes sin que pierdan coherencia.

y separadas. La separación entre cuerpos y prótesis, entre espacio y movimiento, entre persona y persona, aparece como una mera estrategia para interactuar con una fenomenología compleja.

Mi propuesta se basa en la premisa de que exista una continuidad entre entidades, materiales y procesos. Esta continuidad lleva a un sistema complejo de retroacciones. Analizando las metáforas en la narrativa pude rastrear esa complejidad y encontrar un patrón de detención y interrupción. Así se pueden apreciar el poder disgregativo del contacto, la capacidad protectora de la distancia y la agresión implícita en la detención del movimiento. En este panorama es posible replantear el rol del instrumento musical y del maestro.

El instrumento aparece como una formación organológica, resultado organizativo de las acciones de muchas personas en el tiempo. Los tiempos de la mutación organológica se regulan con base en los agentes que usan los instrumentos para generar patrones organizativos de movimiento que se denominan *técnicas*. Los patrones de movimiento confieren y demuestran identidad.

La lentitud en la mutación de la estructura organológica permite que existan dos formaciones culturalmente simbióticas que son alumno y maestro, las cuales evidencian sus respectivos patrones de movimiento en relación con la formación organológica del instrumento. La existencia de los papeles de maestro y alumno, permite generar y modificar recíprocamente los patrones organizativos de movimiento que constituyen parte de la identidad de la persona.

El aprendizaje se lleva a cabo realizando *intentos de movimiento e inducción a la detención de movimiento*. En este proceso se realizan agresiones por medio de la detención. En otras palabras: el maestro detiene al alumno si el patrón de su movimiento no cumple con ciertos requisitos y el aprendiz tiene permiso de moverse si el patrón de su movimiento resulta adecuado.

El resultado acústico realizado por interacción con el instrumento es la herramienta utilizada para deducir cual fue el patrón de movimiento ejecutado.

Así se cierra el anillo de retroacción entre los agentes que trabajan alrededor del violín, entendido como música, como práctica y como formación organológica. Los agentes que parecen ausentes se hacen presentes, principalmente por medio del instrumento y de otras formaciones artesanales como el texto, la narrativa y sus tropos.

Contextualizar la investigación

Taxonomías

En los dos siglos pasados, nuestra ciencia ha dado muchas vueltas alrededor del problema del naturalismo. En particular me refiero a la obsesión por las taxonomías y la clasificación de la fenomenología de la vida.

Cuanto a la fenomenología, es fácil concordar con Ian Hacking que a menudo los investigadores generan los fenómenos que luego se vuelven el centro de sus teorías. Afirmar que un fenómeno sea «something public, regular, possibly law-like, but perhaps exceptional» (Hacking 1983, pág. 222) me parece cómodo y bastante razonable.

Cuanto a las taxonomías, cualquier clasificación implica que lo que se quiere encasillar se considere identificable y separable en entidades, para que estas se puedan colocar en un rubro con base en ciertas características comunes, meticulosamente ordenadas por jerarquías.

El estudio de la música se ha alimentado de la pasión naturalística por las taxonomías: instrumentos musicales agrupados por *familias*; prácticas musicales agrupadas por épocas, estilos y géneros; obras musicales agrupadas por formas; músicos agrupados por oficios y por su relación con algún instrumento.

Queda claro que, aun cuando se admitiera que el estado de las cosas justifique la generación de una taxonomía, sería imposible no reconocer que sus categorías influyen sobre las decisiones de las personas y sobre el andamio de los fenómenos. ¿Cómo negar que las categorías influyen la morfología del mundo y de las personas?(Hacking 2008, pág. 53)

Los límites categóricos no son una línea trazada siguiendo los bordes de la realidad sino, más bien, una hoja filosa que corta y escinde los entes que atraviesa. Este proceso de interrupción categórica de continuidades define entidades finitas. La superación de los límites categóricos tanto en el discurso como en sus determinaciones materiales provoca una disrupción de las entidades y por eso hace difícil o hasta imposible el la comparación entre porciones de realidad. La imposibilidad de comparar implica la imposibilidad de reconocer, de encontrar analogías que caracterice *uno* como lo mismo que *otro*. En otras palabras, la disrupción de la unidad erosiona los procesos de la identidad.

La interactividad entre las taxonomías y los entes a los cuales se pretende aplicarlas subyace tras la entera organización de los temas que presento en este trabajo. ¿Con cuáles acciones se construyen las taxonomías? ¿Hasta qué punto las categorías derivan de los fenómenos? ¿Qué efecto tienen sobre estos mismos? ¿Cómo entra la música, en la ciencia de la vida?

Vivo y no vivo Si se siguiera el método taxonómico naturalista, en primer lugar habría que poner de un lado las cosas vivas y del otro las no vivas. Si bien colocar esa línea de separación podría parecer sencillo, las ciencias que se han preocupado de trazarla siguen cambiando su posición y su grosor prácticamente desde siempre (Varios 2010). Como se hará evidente en las páginas que siguen, es mi firme opinión que la posición de ese límite sea intrínsecamente arbitraria² y que su búsqueda distraiga de otros problemas más sustanciales.

Es lo que pasa con con las taxonomías: estas pueden ser muy eficaces para tomar una acción inmediata y sin embargo habría que ser muy cautelosos en considerarlas como una consecuencia del ente clasificado. Las categorías se alimentan recursivamente de sí mismas y de las circunstancias que las hicieron necesarias. Si no hay otra exigencia que la mantenga vigente, al cesar las circunstancias cesa la categoría. Las taxonomías son extremadamente transitorias y, sin embargo, su uso inyecta propiedades

²Probablemente una cuestión de escala.

extremadamente duraderas en los entes que estas disecan. La transformación que estas provocan es tan profunda que me pregunto qué sería de las cosas sin las taxonomías.

Activo y pasivo El intento de trazar el límite entre lo que es *vivo* y lo que no lo es, alimenta (y se alimenta de) otra dicotomía: lo que es *activo* y lo que es *pasivo*. Por un lado lo *vivo* es activo y lo *no vivo* es inerte o pasivo. Por el otro lado ser *activo* es carácter necesario para ser *vivo*. Como era de esperarse, las categorías son recursivas y se justifican mutuamente. La discusión de estas dos dicotomías desemboca en el problema de la relación entre lo que es *vivo* y el *medio que lo rodea*, el cual está supuestamente separado de lo *vivo* y con el cual lo *vivo* supuestamente interactúa.

Ambiente Charles Darwin (1809-1882) es probablemente el autor más conocido por haber desarrollado una teoría que se basa en el estudio directo de las formas que la vida ha tomado en el transcurso de los siglos en su relación con el medio ambiente.

El título de su libro del 1859 «On the origin of species by means of natural selection» (Barrett y Freeman 1987) puede servir de guía: lo que es *vivo* se presenta en formas símiles; con base en estas similitudes se reconocen ciertas *especies* de seres *vivos*; estas *especies* (es decir estos agrupamientos de seres *vivos*) se han *originado* por la acción de la selección natural; la selección natural es una interacción de cada uno de estos seres *vivos* con las circunstancias que lo *rodeaban*.

Según el método de Darwin, buscar el *origen* es seguir las generaciones: si se quiere verlo así, el origen es como la generación pero observada en la dirección cronológicamente opuesta. Es un modelo naturalístico que parece muy obvio y fácil de entender, por causa de casi dos siglos de asimilación de estas teorías. Sin embargo, quiero llamar la atención sobre uno de sus aspectos que puede fácilmente pasar desapercibido: las *especies* (es decir las categorías que esos naturalistas consideraban como hecho indiscutiblemente evidente, consecuencia directa e intrínseca de la morfología de la vida) se originan por medio de una interacción con el am-

biente, interacción que cada individuo lleva a cabo. La atención de la teoría darwiniana no está dirigida hacia el cambio de morfología individual, sino que hacia la transformación de las especies y en particular al origen de las especies. En otras palabras: buscar la génesis de las *categorías* en la morfología. Es el estudio de cómo una incesante diversificación morfológica no conduzca a un caos de formas: en la multiplicidad de las transformaciones se pueden reconocer patrones de similitud. Las categorías se construyen sobre los patrones que el observador puede reconocer como símiles según la configuración misma de la observación, de sus antecedentes, de sus métodos y de sus finalidades.

Ese acercamiento separa el individuo del ambiente que lo rodea y atribuye la *diversificación* al individuo, mientras que la *selección*, responsable de regular el panorama fenomenológico general, sería responsabilidad del ambiente. Lo interesante, por más obvio que sea, es que ya desde ese modelo, el *ambiente* que rodea los individuos, se compone al mismo tiempo de circunstancias, de elementos *no vivos* y de otros individuos *vivos*.

Así que, una vez más, la dicotomía se construye con dos categorías recursivas: el concepto de ambiente o entorno decae porque todas las partes involucradas se encargan de la diversificación y al mismo tiempo de la regulación. La teoría de sistemas se preocupará de resolver el conflicto entre estas dicotomías y su recursividad, planteando una auto-regulación de los fenómenos.

Protagonista de todo lo anterior es el *límite*, el *umbral*. Lo que divide los entes vivos de los no vivos, lo que divide los entes que diversifican de los que regulan, lo que separa un grupo morfológico de otro.

Humano Clasificar las diversificaciones en categorías con base en sus convergencias morfológicas,³ animó la discusión sobre el problema de lo que es *humano* y lo que no lo es.

Algunas áreas de nuestra ciencia y de su filosofía están lidiando todavía con una concepción que separa el humano del animal, no obstante la misma tradición científica haya demostrado y aceptado cuan *natural* y cuan

³Convergencia en los que hoy podríamos definir *atractores*.

animal sea el humano. A veces parece que la *naturaleza* tenga que haber dado a luz una nueva especie con la singular capacidad de realizar cosas artificiales: es decir cosas que ya no pertenecerían a la misma *naturaleza* de la cual la *especie humana* sería parte.

Por alguna razón se desnaturaliza el humano, el cual pierde su capacidad de ser natural y se vuelve origen de todas las cosas artificiales: la diga construida por un castor se consideraría natural, mientras que la diga construida por el *humano* se consideraría artificial. Evidentemente resolver el debate sobre la determinación de una especie autónoma, como sería la humana, no es una empresa sencilla y seguramente no está entre los objetivos de este trabajo.

Sin embargo, existen tres áreas de la cultura y de la persona que frecuentemente se han considerado criterios fundamentales para tratar de trazar el perímetro del humano, más allá de su anatomía: sus patrones de movimiento, su habla y sus herramientas. Los tres aspectos, que yo considero uno en la sustancia, tienen un papel extremadamente relevante en mi estudio.

Palabra Así como en cualquier taxonomía, los criterios de clasificación son hasta cierto punto arbitrarios o por lo menos circunstanciales. Un rasgo que por tradición se sigue considerando exquisitamente humano es su uso peculiar de la fonación para articular un lenguaje. Existe indudablemente una tradición que sigue fascinada por la supuesta especificidad del lenguaje hablado y en particular de la palabra, lenguaje que sería humano y se distinguiría de la fonación de otras especie por su supuesta capacidad de construir símbolos sonoros que se referirían tanto a entidades sensibles, como a resultados de una supuesta abstracción.

A partir por lo menos de la última década del siglo XIX, con la teoría de Frege (1892), la palabra se connota como una entidad deíctica que se refiere a otra entidad. El trabajo de Bühler de 1934 (Bühler 1965) está impregnada de esta referencialidad de la palabra y del modelo de aprendizaje por asociación que Pavlov había presentado pocos años antes (Pavlov 1997): se manifiesta un sonido y se instaura una relación con otros as-

pectos de la experiencia con base en una proximidad cronológica de los estímulos.

Todos los planteamientos de Pavlov han dejado el paso a acercamientos informados de hallazgos más recientes y menos deterministas; sin embargo, sus planteamientos han abierto camino para considerar que hasta la palabra del humano más humano se basa en procesos que no son *exclusivamente* del humano. Desde esta perspectiva el lenguaje hablado sería déictico y se basaría en presentar una experiencia sonora en relación con otra experiencia.

«Moreover, pointing is never enough.» (Hacking 1983, p. 82)

La palabra es experiencia de la morfología de uno mismo y del ambiente que lo rodea en el momento, entonces esa no *se refiere* a objetos o abstracciones. Si la palabra es asociación, entonces es asociación de experiencia con experiencia, una asociación de la cual son capaces muchas otras especies, más allá del humano.

¿Si la palabra, en su sustancia, no fuera patrimonio exclusivo del humano, entonces este último tendría que ser *menos* humano?

Categoría Pensándolo así, la palabra es una acción, no es una cosa. Es evidente que cualquier acción tendrá una influencia profunda en la transformación de la realidad y de la experiencia, porque una acción es realidad y es experiencia.

Es inevitable cierta simpatía por la actitud apaciguadora que emerge del trabajo de Ian Hacking a los efectos del análisis de la *palabra que hace realidad* y sus consecuencias sobre la realidad de la cual inevitablemente tiene que *ser parte*. (Hacking 1983, pág. 5). Por lo que yo propongo, si la palabra es movimiento entonces esencialismo y construccionismo ya no tienen que buscar el primado de una cosa sobre la otra: la pregunta se transfiere a otro terreno, el terreno de la experiencia. La misma experiencia que se puede construir mediante movimientos reales: «because I think that reality has more to do with what we do in the world than what we think about it» (Hacking 1983, pág. 17).

Violinista El paradigma naturalista disecciona la realidad en porciones: dentro del mundo reconoce lo *vivo*, dentro de lo *vivo* reconoce lo *humano*; fuera del humano estaría el ambiente, compuesto por entidades *vivas* y *no vivas*, *humanas* y *no humanas*. Entre estas entidades están las herramientas que el humano utiliza.

Los problemas de la palabra y de las categorías se hacen uno en la acción de *nombrar*. Dar nombre de *violinista* a una persona significa aumentar la importancia de su relación con el instrumento *violín* en la jerarquía de criterios usados para su clasificación.

El aspirante *violinista* tratará de desarrollar una relación con las prácticas del *ser violinista*, de tal manera que esas puedan adquirir más y más importancia en la jerarquía de los criterios para su clasificación personal.

Si la persona se nombra *violinista* y logra ser nombrado *violinista* entonces entrará en la categoría. Ya desde la proximidad de sus perímetros y luego desde el interior de la categoría, la persona se apropia de los criterios que la forman y lleva a cabo un proceso incesante de negociación de la categoría y de los efectos que esta tendrá sobre quienes le pertenecen. Como es de esperarse, la negociación está directamente vinculada al poder que cada persona puede manejar: es decir que la negociación depende de cuanto una persona *puede efectivamente hacer*.

Por lo visto en campo, puedo afirmar que *tocar el violín* con todas las especificidades del caso, es el requisito de máxima relevancia jerárquica para lograr ingresar en la categoría de *violinista*. Dejaré para después el análisis de lo que esto puede significar. Sin duda *tocar el violín* es algo que se hace con el violín, el instrumento musical.

Violín Una vez más las categorías dominan la escena: si bien el violinista sea aquel músico que toca el violín, también el violín es aquella cosa que el violinista toca. En mi experiencia con los violinistas he podido notar que la retroalimentación entre la identidad del instrumento y la identidad del instrumentista *no* es objeto de fervientes debates. La tendencia generalizada es a considerar que el instrumento violín se identifique por su morfología organológica que se estableció con el tiempo y que le es pro-

pia. El instrumentista entraría en la categoría de los *violinistas* por tocar (y aprender a tocar) ese instrumento identificado como *violín*.

El interés por las transformaciones organológicas que han llevado a la constitución de la categoría instrumental de *violín* es mínimo. La morfología y su transformación no parece constituir un elemento activo en las estrategias de descripción y aprendizaje de la técnica instrumental. A su vez parece que exista poco interés en las posibles variaciones morfológicas futuras del instrumento: éstas se consideran por lo general cosas incidentales y no deseables. Escuchando la voz de los violinista es como si la música y sus exigencias, la técnica y sus movimientos, hayan constituido la morfología del instrumento *en el pasado*: parecería que estos cambios se aceptaron de una vez y para siempre.

Ya desde el 1948 con el clásico de Curt Sachs, leemos que la última grande transformación morfológica y social del violín se ha dado con el fermento de los últimos años del siglo XVIII. En mi interpretación, las palabras del autor sugieren que el cambio de morfología y de importancia jerárquica del *violín* se lograron por una interacción de tres factores: las exigencias musicales de la cultura, la incidencia de soluciones arquitectónicas y las transformaciones narrativas.

Como es notorio, el mismo autor describe estas modificaciones morfológicas como un aumento de rigidez en la estructura fonatoria general, por una mayor tensión de las cuerdas, una disminución de la altura del puente y un consecuente cambio del ángulo de incidencia del brazo. Otros intentos reastreados al principio del siglo XIX se registran como *fracasos irrelevantes* (Sachs 1996, pág. 427).

Entre distintas comunidades que practican diversos violinismos, la morfología de este instrumento se ha quedado muy estable durante dos siglos.

Es evidente que por lo que sigue me voy a referir a una narrativa interna. La categoría recursiva del instrumento *violín* se basa en un claro consenso sobre un conjunto principal de dos herramientas: violín y arco. Asimismo existe una relación de necesidad entre este conjunto y otros elementos de importancia jerárquica cada vez menor: el estuche, la brea, en ciertos casos un cuaderno y un lápiz, un afinador o un diapasón, un

atril, un metrónomo, un lugar, un pianoforte. Sin embargo no hay consenso sobre la pertenencia de barbada y cojín al kit⁴ del violinista. Todos los elementos que no pertenecen al conjunto principal pueden manifestar (y manifiestan) variaciones morfológicas muy relevantes: cada quien expresa y cambia sus preferencias según las circunstancias, sin que eso comporte una fricción con los criterios taxonómicos de la categoría *violín*.

Entre líneas se lee que este es considerado el momento histórico para constituir las técnicas alrededor de un repertorio que se ha escrito y se escribe para un instrumento (conjunto violín-arco) que en algún momento se formó y no tiene interés en cambiar.

«A: y el cuerpo del violín no cambia mucho de violín a violín?

D: mm pues no, no mucho digo las violas sí es una cosa muy distinta»

Figura 1: Cita [DAMS190225]

Por una teoría del instrumento musical

En la narrativa interna, la dirección de la transformación está definida de manera muy clara. El instrumento musical *violín* existe y no es tarea del violinista modificarlo. El violinista tiene que aceptarlo y elegir entre los ejemplares que están a su alcance (según las circunstancias y las posibilidades). Una vez elegido el instrumento, al violinista no queda más opción que adaptarse: aprender a cargarlo, aprender cuáles son las partes por dónde lo puede agarrar y cuáles partes caen en la interdicción. Luego tiene que aprender cuáles partes del arco y del *violín* tienen que entrar en recíproco contacto y cuáles caen en la interdicción, porque hay partes del violín y del arco que responden a un precepto de prohibición: aquel que las toca o las pone en contacto para producir sonido es un trasgresor.

Ya que acepta eso, el violinista tiene que aprender de cuál manera el

⁴«(Del ingl. *kit*, y éste del neerl. *kit*.) m. Conjunto de productos y utensilios suficientes para conseguir un determinado fin [...]» (RAE 2001 énfasis mío)

arco se mueve en reciprocidad con el instrumento. El primero se mueve mucho más y el segundo mucho menos. En la narrativa, el violín ni siquiera se mueve para sonar. Su movimiento no es deseable: el violín se mueve solo si las circunstancias requieren que el violinista señale algo con los movimientos de su propio cuerpo y por consecuencia desplazando el violín. Ya que algunos movimientos del arco «sobre el violín» están establecidos, el violinista tiene que aprender cómo mover su cuerpo para que el arco se mueva «correctamente». Conforme el aprendiz «adquiere conciencia de su cuerpo» al moverse para mover el arco, el maestro enseña más características del movimiento deseado del arco «sobre las cuerdas». El aprendiz tiene que «tomar conciencia» de los movimiento del arco y de su cuerpo y tiene que «aumentar su sensibilidad» para escuchar los «sonidos» que estos movimientos «producen» o deberían producir. En tercer lugar el aprendiz tiene que «adquirir información» sobre los requerimientos del repertorio que está tocando para orientarse en la elección de los movimientos adecuados para producir los sonidos que sean propios de ese repertorio.

En el sistema de relaciones que emerge de la práctica en campo, la dirección de la interacción es clara: el violinista no transforma el violín.

Si un violín no es adecuado, la narrativa deja solo dos opciones al violinista: mandar el violín con un operador especializado para que le haga algunas modificaciones menores o adquirir otro violín. Si el violín es considerado adecuado, el violinista tiene que adaptarse a su morfología. En este contexto, ¿cuánta influencia tiene el aprendiz sobre el instrumento? y ¿cuánta influencia tiene el instrumento sobre el aprendiz?

Se podría decir que, en relación a lo observado en campo, queda establecido que *el violín es violín* y que el aprendiz instrumentista es un aprendiz violinista porque quiere aprender a tocar ese instrumento que la narrativa interna considera netamente identificado como *violín*.

Siguiendo esta línea, la categoría *violín* (hecha de palabras y herramientas que se encuentran en el ambiente, fuera de la persona) genera la categoría *violinista*, porque *violín* y *violinista* son dos entidades separadas. Paradójicamente la primera se considera *pasiva* y la segunda *activa*,

porqué la primera no es *viva* mientras que la segunda lo es.

Aquí están el movimiento, la palabra y las herramientas enmarcadas en un paradigma de taxonomías en gran parte dicotómicas: entidades vivas y no vivas, pasivas y activas, individuos y ambiente.

Este criterio no es, y no debe ser considerado, universal. En el caso de otros instrumentos la morfología es variable por definición. El ejemplo más evidente es el de la batería: hasta la misma industria la concibe como un conjunto de piezas que el baterista puede elegir, eliminar o añadir, posicionar de manera personal mediante partes mecánicas que tienen la función específica de favorecer la personalización de la morfología del instrumento. Es obvio que cada pieza y cada herramienta mecánica implique vínculos imprescindibles que se pueden evadir solo en caso de cambiar la pieza misma.

El punto es evidenciar que existen muchas narrativas posibles de la ortodoxia: el instrumento musical puede ser identificado como un elemento aislado o como un conjunto de elementos; puede ser modificado por el instrumentista o por operadores especializados; puede ser variable o invariable; se puede identificar por la técnica que se pretende utilizar para tocarlo o la técnica puede ser identificada por el instrumento con el cual se utiliza. Las posibilidades no se acaban en esta pequeña lista: el problema es complejo. Haría falta una teoría del instrumento musical que no se limite a una taxonomía naturalística de los ejemplares sino que considere la persona, la narrativa, la arquitectura y el ambiente como elementos constitutivos intrínsecos del instrumento.

Para estudiar la retroalimentación de todos estos elementos en un sistema complejo de equilibrios y auto-organización, tener un pivote estable es una herramienta de extrema utilidad heurística.

Existe una peculiaridad en la narrativa relevada en mi experiencia de campo: una *persona* separada del *instrumento*, organizada según una polaridad que ve la *persona* adaptarse al *instrumento* más de cuanto el instrumento tenga que adaptarse a la persona. La estabilidad morfológica del violín (en especie y en la narrativa) es la razón principal por la cual elegí el violín y los violinistas como fulcro de esta investigación.

Por consecuencia, la estabilidad del elemento *herramienta* me permitió dedicar mi atención hacia un análisis de los otros elementos supuestamente humanos de *palabra* y *patrones de movimiento*.

A propósito de este documento

Este documento se compone de seis partes.

La primera, *En la escuela*, es el intento de delinear las condiciones en las cuales se ha realizado la investigación con las reflexiones que llevaron a identificar los núcleos del proceso transformativo. Es un acercamiento al campo que trata de respetar su múltiple naturaleza de experiencia, lugar, recuento y primer terreno de interpretación.

La segunda, *Movimientos irrepetibles*, presenta una reflexión epistemológica que creció alrededor del trabajo de campo, que sirve como marco teórico para arrojar cierta luz sobre el problema mismo, los procesos analíticos y sus consecuencias interpretativas.

La tercera, *Metodología y técnicas*, es un reporte de las técnicas de investigación que utilicé en su relación con cuestiones de método y con el modelo interpretativo construido para este caso de estudio.

La cuarta, *Movimiento, metáfora y agresión*, presenta mi interpretación del problema de manera analítica, acotando cada decisión a los registros construidos en campo. En esta parte se encuentra también una explicación de las categorías analíticas construidas sobre la narrativa, porciones de entrevistas transcritas y catalogadas con base en los tropos que estas informan.

La quinta, *Lo más seguro*, contiene un relato más sintético de los aspectos descritos en detalle a lo largo del documento, con el propósito de ofrecer una impresión más vívida que se centre principalmente en la complejidad del problema y de las derivas que este planteamiento puede tener, más que en su descripción.

La sexta y última parte, *Apéndice*, hospeda una selección de los registros realizados durante el trabajo de campo y de transformación y mani-

pulación de estos materiales. No es necesario recordar que estos anexos no tienen ninguna valencia descriptiva *per se*, porque en etnografía no existe un acto descriptivo que no sea interpretativo. A lo largo de todo el documento se hace continua referencia a las imágenes y a los textos contenidos en esta parte; por eso es necesario considerarla como un aparato de consulta, inseparable de las otras partes del documento e indispensable para que este último conserve su elocuencia.⁵

No es un misterio que cada etnografía sea un trabajo entregado por accidente, suspendido por necesidad. Es una fracción de nuestra inmersión, el rechazo doloroso del parto que nos vuelve a dar a luz, tras años de integración, hacia un pasado ajeno que no sabe lo que hemos vivido ni quienes somos ahora.

Es principalmente por esta razón, que la primera sección de este trabajo dedica tanta atención al papel que yo mismo tuve en el acercamiento a la red de prácticas en las cuales esperaba que se vieran reflejadas por lo menos algunas de las intuiciones que me habían llevado a la constitución de un problema con la consecuente formulación de una propuesta de campo. Uno de los aspectos centrales, tanto de mis planteamientos teóricos cuanto de mis técnicas de investigación y de los criterios metodológicos que las guían, es que el investigador puede llegar a algún tipo de intuición y acontecimiento solo porque él mismo se transforma en el proceso de interacción. De la misma manera el investigador trasforma todo lo que toca, lo que escucha e incluso todo lo que piensa. La primera sección se centra completamente en la transformación que el campo provocó en mis planteamientos y en mi. La experiencia me mostró que lo que estaba buscando no se podía observar en los términos en los cuales yo lo había proyectado sobre la vida de una comunidad: simplemente porque no es en esos términos que, lo que yo buscaba, existe.

Análogamente, la tercera sección dedica mucho espacio a espelucar las transformaciones que yo inevitablemente operaba en campo cada vez

⁵Podría ser útil abrir al mismo tiempo más de una instancia de este documento, para poder pasar fácilmente de una sección a la otra sin tener que recorrer todo su contenido para consultar el apéndice.

que yo entraba en su órbita o que este entraba en la mía. Eso porque no solo se formulan las preguntas con base en lo que pensamos que pueda ser la respuesta, sino que también se formulan las respuestas con lo que apareció en las preguntas. El riesgo con una investigación que no trata de transparentar el proceso de construcción de una pregunta es que se proyecte sobre las respuestas una supuesta autonomía narrativa, como si no fueran parte de un dueto. Esas respuestas resonaron *después* que las preguntas habían sonado. Sin embargo, la respuesta que recibo es una pregunta para mí.

Por lo mismo, la cuarta sección ofrece todos los ejemplos que se pudieron proponer tratando de no comprometer un hilo narrativo que, por las obvias exigencias de una redacción, tiene que ser lineal. La segunda sección rompe esta linealidad e interpone una serie de planteamientos epistemológicos que se abstraen casi completamente del campo. *Movimientos irrepetibles* interrumpe el relato porque el entero planteamiento del problema de ahí en adelante no tendría sentido sin establecer un terreno común con quien está teniendo la paciencia de leerme. Hay muchas palabras y conceptos cuya interpretación podría fácilmente confundirse entre las muchas tradiciones que las usaron. Este trabajo tuvo inevitablemente que subvertir el uso de muchos conceptos pero no pretende hacerlo en ruptura con las tradiciones anteriores, sino que en el intento de mantener una estrecha relación con los problemas que estas han querido tratar de resolver.

Si es para tener unas premisas teóricas y concordar sobre términos con quien lee y con quien escribió, entonces ¿porqué no empezar por esta sección y ofrecer un marco teórico antes de abordar la narración?

Probablemente la razón *más evidente* es quebrar la ilusión de la linealidad en el desarrollo de un trabajo de investigación. Me refiero a que cualquier investigación siempre tiene puntos en los cuales es necesario regresar, volver a replantear, corregir, hacer digresiones en la manera de describir un problema para poder identificar diferentes vertientes, matices, consecuencias y líneas de acción que los eventos tienen todo el tiempo. Sin embargo, si una investigación simplemente se abordara desde la

bitácora de un investigador, por más estricta y meticulosa que esta sea, probablemente sería imposible siquiera tener una idea del problema en su complejidad. Es necesario recorrer muchas veces todas las preguntas, las rutinas, los resultados, las representaciones construidas *in itinere* y construir una narración lineal del problema en la medida de lo posible. Al presentar mi marco teórico en medio de esa narración lineal, quiero reproducir el efecto que este mismo complejo de preguntas abiertas tuvieron en medio de mi camino.

En cambio, la razón *principal* para presentar mis reflexiones teóricas en medio de la narración y no al principio, es que mi marco teórico desciende del campo. Primero empezó el campo y puso en crisis técnicas, método y teoría. Por eso, en la experiencia de quien recorre el problema a través de mi redacción, mi constructo no podía aparecer antes que el campo.

Además que las ideas que propongo en esas líneas pretenden tener un carácter más heurístico que resolutivo. Son las respuestas a exigencia que esta situación ha presentado: no son (y no pretenden ser) una estructura universal para la etnografía.

Las decisiones metodológicas que organizan todo mi proceso de análisis serían incongruentes sin los planteamientos sobre continuidad que presento en *Movimientos irrepetibles*. La segunda y la tercera sección presentan de manera ordenada los resultados de una plétora de decisiones, problemas y soluciones que interesaron simultáneamente técnica, metodología y supuestos teóricos. Esta crisis ocurrió mientras yo estaba sumergido en el trabajo de campo. Si tienen que aparecer en algún momento es exactamente mientras se está conociendo el campo, cuando el problema ya está abierto y todavía no está cerrado: no antes de cualquier exploración ni en forma de cierre.

En conclusión, cabe mencionar que las reflexiones que propongo en la segunda y tercera sección no son de considerarse como una mera preparación para luego *descifrar* mi método de observación y análisis. Mucho menos se pueden imaginar como una simple digresión informativa sobre las técnicas que decidí adoptar y las teorías que forman mis convencimientos. Al contrario: *Movimientos irrepetibles* y *Metodología y técnicas*

responden a la necesidad de transparentar, en la medida de lo posible, el proceso frenético de búsqueda de líneas de investigación divergentes; éstas proceden de ámbitos teóricos y metodológicos ajenos a la disciplina, con el propósito de mantener mayor adhesión al campo. Ojalá mi etnografía haya logrado dar cuenta de ese proceso no solo en la sustancia, sino también en la forma.

Escritura

Lo que hicimos en campo (ya no lo que encontramos), en general está con un pie en el barco y otro en el muelle, sin saber ya cual es cual: nos obliga a escribir etnografía para etnógrafos. No podemos escribir para todos. Una vez he tenido la suerte de escribir para el estante de un arqueólogo, por mi aparato iconográfico: si la materia es activa como sostengo, actualmente es de mis mayores logros editoriales. Probablemente ahora mis lectores más entregados serán los motores anti plagio, a los cuales dirijo un saludo cordial.

En cuanto a mis ilusiones, escribo para quienes estuvieron entre las horas de clases y las comidas, para quienes se quedan y para quienes se van, para quien me vio escribir. Para quien ya es violinista y para quien nunca lo será. Parece que por fin los antropólogos hayan aceptado el regreso de su palabra a la fuente: yo lo puse en estatuto. Que me leyeran quienes platicaron conmigo y me dijeran más, sería probablemente el mayor gusto que estas palabras me pueden conceder.

Por un lado lo que escribo se teje con las frases que escuché y aprendí a redoblar; son palabras comunes, que yo usaba desde antes de aprenderlas y deshilarlas y que cualquiera usa todos los días. Por el otro lado la escritura es el último esfuerzo hermenéutico y transforma el problema de manera inevitable. Por los dos ángulos, la voz que están escuchando es la mía, la de nadie más.

Aún así, la escritura es incompleta, le falta el esfuerzo de quien invierta su propia experiencia en esta lectura. Ojalá se puedan escuchar estas palabras rebotar sobre el concreto de las paredes y mezclarse con el res-

piro incesante y afanoso de la escuela, de cuerdas y alientos y de cada herramienta de construcción que suelda, aserrucha, perfora, martilla, raspa. Las entrego deseando que cuenten como cuenta un sueño revelador, que alumbra al soñador de entendimientos pasados con tintes de futuros inesperados: dirían lo mismo que decían, pero *harían* otra cosa.

Código abierto Puedo afirmar con grande satisfacción que todas las herramientas utilizadas por mi parte de manera directa para la producción de este documento, respetan la filosofía del software libre y del código abierto en su gran mayoría de la familia GNU⁶.

El software libre utilizado en este caso de estudio incluyó: sistemas operativos de computadoras, teléfonos y otros dispositivos de lectura y navegación web, almacenamiento criptográfico de datos en local y remoto, voip⁷ y correo electrónico; programas para la elaboración de los registros, producción y postproducción de audio, video e imagen, gráfica y texto, transcripción asistida, análisis de datos.

Asimismo, todos los servicios web que se han requerido para realizar copias de seguridad de datos desde el campo han sido *self hosted* para poder asegurar el respeto de los derechos de quienes colaboraron.

Menciono esto porque no se trata de una extravagancia sino que es una estrategia con un importante papel metodológico desarrollada a lo largo de los años de mi formación, porque estas herramientas no alimentan conductas viciosas y dañinas para los investigadores, para los entes involucrados y para los datos mismos.

Se trata de una información importante para la comunidad científica: hoy es posible llevar a cabo una entera investigación usando software gratuito, al alcance de todos, transparente, propiamente documentado y legalmente modificable por el investigador para que responda a sus exigencias.

Es más que una esperanza.

⁶www.gnu.org

⁷Sigla por el inglés *Voice Over IP*. Herramienta para la telecomunicación.

En la escuela

El antropólogo

Estaba comprando flores en el mercado a menos de quinientos pasos de la FaM cuando pasó: fue poco antes de la una y cuarto del diecinueve de septiembre y tuvo magnitud 7.1. Quienes lo vivimos no lo vamos a olvidar.

Llevaba un año preparando mi investigación pero el consulado me había negado la visa; pocas semana antes me habían operado del apéndice sin seguro, sin residencia, sin trabajo y así me quedé sin casa con mi futura esposa, cargando un ramo de flores.

En espera de un dictamen estructural, la facultad de Música tuvo que suspender las actividades hasta el tres de octubre. Obviamente ya había visitado la escuela muchas veces, antes de ese día: pero elegí ese martes⁸ como mi primer, simbólico, día de campo. Quizás haya sido un intento de sobrellevar el impacto del sismo, quizás una manera de fijar un marco temporal para ganar cierta distancia epistemológica de esos espacios, con los cuales había empezado a madurar un familiaridad ambigua, a partir de los procesos de selección. Determinar exactamente cuando empieza el campo es un ejercicio de difícil de solución: el campo no empieza y no termina en un lugar, se extiende en la trama de necesidades, se confunde con la epistemología, se pierde en el recuerdo, tal vez es campo lo que ahora escribo. De todas maneras, ese día me pareció una primera vez, mientras cruzaba el estrecho pasaje que da acceso al recinto mayor.

Las instalaciones de la UNAM se encuentran en su mayoría en CU⁹: un enorme campus en el sur de la ciudad. CU es tan grande que en su interior hospeda un estadio olímpico, tiene su propio sistema de transporte

⁸Tres de Octubre de 2017.

⁹Sigla por *Ciudad Universitaria*.



Figura 2: Acceso al recinto de la FaM [20 Febrero 2020]

y constituye una reserva ecológica en sí. La facultad de Música, en cambio, se ubica en Coyoacán, separada de las otras y enteramente contenida en un pequeño espacio de forma irregular enclavado entre los caros terrenos de la colonia del Carmen.

Su perímetro está marcado por altas paredes y rejas de metal que lo encierran completamente y permiten acceso y salida únicamente por la calle de Xicoténatl. El primer edificio que se encuentra es una caseta de dos pisos con una ventana de vidrios

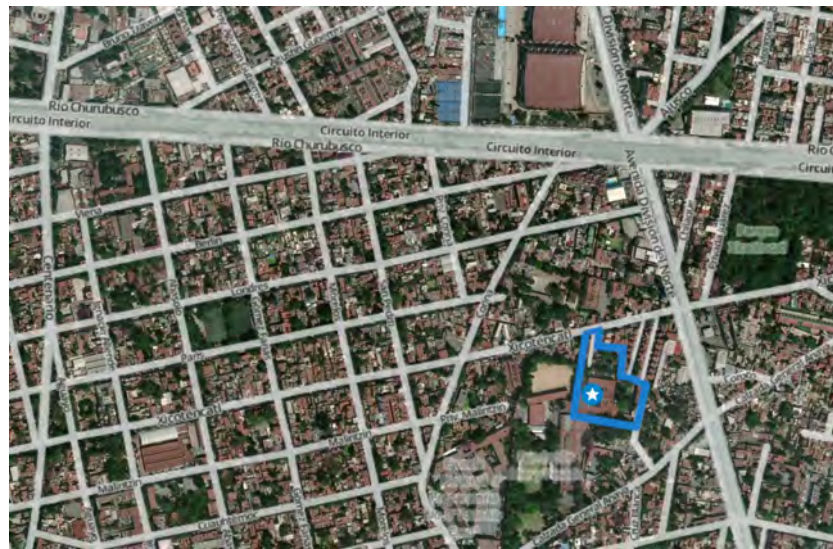


Figura 3: Vista satelital de la ubicación de la FaM [Fuente: Open Street Maps. 12 Febrero 2020, h.11:37]

polarizados en la cual generalmente hay alguien que platica: sus playeras reclaman «vigilancia».



Figura 4: El único ingreso, por la calle de Xicotencatl [17 Octubre 2017]

Como siempre, pasé con los que entran y salen ignorados, recorrí el pasillo techado a un lado del estacionamiento e inmediatamente vi que, a la mitad del pasillo, alguien estaba abriendo una brecha en una reja, atrás de la cual hay un pañuelo de pasto que sobrevivió a la edificación de la cafetería.

Habían sido días de intenso debate sobre la instalación de más cámaras en la UNAM, de más bardas y de torniquetes (debate hoy ampliamente olvidado). Por eso me llamó la atención que estuvieran abriendo esa brecha y pregunté. Uno de los trabajadores me dijo de mala gana que había sido por el temblor: se iba a poner una puerta de seguridad en la reja, de las que se abren hacia afuera y tienen alarma. Esa puerta de seguridad ahora permite salir del área de la cafetería y es de utilizarse únicamente en caso de emergencia, porque activa una alarma. La puerta no permite entrar a la cafetería: se abre en una sola dirección.

Me contaron que durante el sismo muchas personas no habían podido salir fácilmente de la cafetería en el caos general. La cafetería es un espacio al aire libre: si no fuera por esa barrera de metal se podría acceder a ella directamente por el estacionamiento. En cambio normalmente hay que pasar frente a la biblioteca, luego por el patio interno, por una puerta de vidrio que lleva al exterior y recorrer la mitad del pasillo del estaciona-

miento para salir: en total es como cruzar lo equivalente de más de quince salones (rutas en rojo de la figura 10 en la página 46).

Se me hizo una buena idea que abrieran el paso para cortar camino en caso de emergencia.

Recuerdo que en esos meses todos observábamos las paredes y las grietas que se habían formado, tratando de diagnosticar tanto una catastrófica falla estructural cuanto un detalle que nos pudiera tranquilizar. La escuela estaba preparando medidas de seguridad y planeando estrategias de evacuación: se eligieron coordinadores para las evacuaciones en caso de sismo e incendio, se añadieron rampas para facilitar el uso de ruedas y se colgaron



Figura 5: Puerta de seguridad [17 Febrero 2020]

ron letreros que indicaran las zonas seguras en las cuales quedarse para las plantas altas. El conjunto más grande de la escuela tiene tres niveles, cada cual con una malla de pasillos al exterior que dan acceso directo a las puertas de los salones: las plantas altas se evacuan después de que el sismo se acabe y no mientras la alarma está sonando. Esta y muchas otras indicaciones se volvieron tema de conversación y de muchos chistes: cada quien tenía una anécdota sobre su experiencia y donde lo agarró el temblor y como se había escapado dejándolo todo botado o igual de como se había paralizado por el terror.

Para mi todo había dado un giro inesperado: ahora pasaba mis días completos en la escuela. Afortunadamente tenía un techo por metro CU, a unos cuarenta y cinco minutos en *micro* sobre la ruta 34. Sin embargo me tocó adaptarme forzosamente a vivir en la FaM la mayor parte de mi vida diaria. En total desacuerdo con mis cronogramas me vi obligado a pedir refugio a este recinto y sus habitantes: *ex abrupto* yo también «venía a la

escuela». ¹⁰

En ese clima de suspensión era evidente la necesidad difusa de ganar una nueva confianza en los espacios por una nueva forma de utilizarlos y vivir en ellos: hubo quienes me confesaron que no sacaban sus cosas de las mochilas para que fuera más fácil agarrarlas y salir corriendo. Yo, en los primeros días, me quedé sentado mucho tiempo en el piso de los pasillos, invisible, cambiando de lugar, observando las horas pasar, sin hablar, escuchando las capas de melodías y ejercicios que se estratificaban en las diferentes áreas de las escuela.

Con las melodías, se estratificaban mis preocupaciones: sin visa no sabía cuánto tiempo podría quedarme en el país. Tendría que encontrar una manera alternativa de financiar mi investigación e introducirme a las personas y a los espacios si no lograba tener el estatus de alumno. Mi estrategia tendría que cambiar y cambiar profundamente. De alguna manera me convenía esperar y sin embargo no quería desperdiciar mi permanencia.

Sumergirse en las actividades para entrar en el tejido del territorio es una condición inevitable y auspiciada en la investigación antropológica. Cada quien desarrolla sus propias técnicas y las adecua al momento y a la circunstancia dependiendo del fenómeno observado: la cantidad de literatura sobre el tema es abrumadora. Yo prefiero prepararme para adentrarme en el campo gradualmente, planear estancias organizadas, acercamientos y alejamientos. Siento que eso ayuda a abandonarse al campo: saber que hay un tiempo bien determinado y hay que aprovecharlo, que la adaptación es temporal, que después tendré un espacio para poner en discusión las decisiones y reorganizarlas.

La separaciones son tiempos en los cuales recurrir al consejo de un co-



Figura 6: Letrero, qué hacer en caso de sismos [12 Octubre 2017]

¹⁰Expresión con la cual se hace referencia al hecho de acudir físicamente a las instalaciones de la FaM regular o esporádicamente para participar a sus actividades.

lega y retomar la lectura, interrogar las libretas y encontrarlas como siempre borrosas, insuficientes y cargadas de notas que parecen escritas por una mano ajena. Las ausencias son espacios para la retroalimentación y la conciencia, para que crezcan el deseo y la necesidad de volver a observar, a fijarse, a preguntar. Igualmente valiosa sería la decisión de mudarse al barrio analizado y hasta comprar una propiedad en el vecindario para vivir experiencias de primera mano (Ocejo 2012). Es tentador pensar que se pase por todas las etapas esperadas y que exista una forma de predecir el orden y las condiciones ideales para una investigación. En cambio, las condiciones ideales resultan ser justo las del accidente, del obstáculo, de la incompreensión: en este caso me encontré de golpe sin las útiles herramientas de la alternativa y de un espacio familiar al cual poder regresar para reflexionar.

Al mismo tiempo tenía que controlar el deseo de empezar a presentar mi investigación, a involucrar, a generar expectativas y relaciones sin saber si podría darles seguimiento. La posición del antropólogo en campo es compleja y rica de profundas contradicciones mientras que los contratos que se estipulan con las personas tienen que ser claros y honestos: una paradoja que no pierde ocasión de renovar su amarga ironía. Por un lado, aun cuando todo parece ser claro, informado y explicado, el malentendido es la regla. Por el otro, pocas palabras son suficientes para dar a todos una clara idea de la confusión y de la inestabilidad en la cual se encuentra el proceso de formación de una búsqueda. Involucrar personas en un momento el el cual están cargadas de trabajo y de responsabilidades y expectativas sobre su futuro, como son los estudiantes, puede ser hasta muy fácil o imposible. Sobre todo, puede ser muy cruel y peligroso para el desarrollo de las orientaciones académicas y personales del estudiante.

Colaborar conmigo significaba entrar en muchos proceso que mis potenciales interlocutores ignoraban. En primer lugar es dedicarme mucho tiempo. Es introducirme en procesos en los cuales de otra forma no tendría cabida. Es aceptar mi intromisión en las relaciones maestro-alumno. Es exponerse a preguntas que ocasionarían cuestionamientos, preguntas que podrían hacer temblar motivaciones y deseos. Es negociar una reali-

dad íntima frente a una técnica de cuestionamiento que yo afilo constantemente justo para que la ponga en crisis. Es manejar emociones y compartir la formación de una relación duradera basada en la transitoriedad planeada. Es equilibrar la profunda y recíproca asimetría de intentos que existe no obstante las inclinaciones y los conflictos que puedan nacer *in itinere*.

Las relaciones que se generan en este tipo de proceso son notoriamente muy profundas y creo que todavía no exista una palabra que las pueda describir debidamente. Es algo especial y no hay que tomarlo a la ligera, especialmente en los primeros momentos. Todavía no podía entrar en contacto: tenía que estar solo.

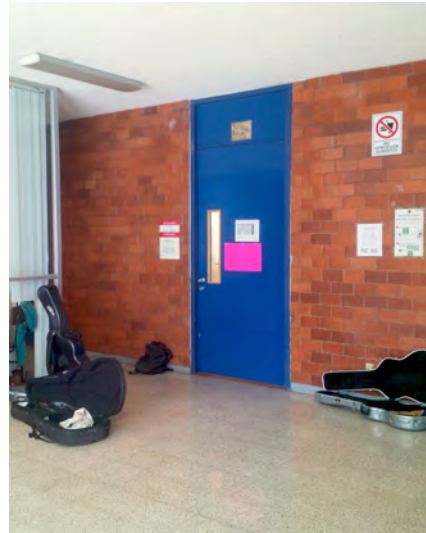
Antropológicamente solo, pero en medio de una escuela entera que zumbaba y compraba y comía y pegaba volantes y levantaba altares de muertos. Fisgoneando en los pasillos es fácil notar que todo tiene su lugar, los tiempos de espera entre horarios de clase llevan a buscar dónde prepararse para la clase que sigue, una mesa para estudiar, un rincón para practicar.

En una esquina de la planta más alta, cerca de los salones donde se guardan los contrabajos, se quedan ensayando los contrabajistas, con sus banquitos de madera y sus atriles. Al otro extremo del pasillo a menudo se encuentra un violonchelista y a lo largo de todos los pasillos hay guitarristas que practican solos o en ensambles (he podido ver algunos que llegaban a seis integrantes). Los alientos practican en el patio de atrás, cerca del edificio que hospeda sus clases y los salones de percusiones. Percusionistas, pianistas, arpistas y organistas por lo general practican en los salones donde sus instrumentos están instalados. Cada quien está buscando un lugar para leer, platicar, comer, echar novio y taparse de la lluvia. Si uno sabe donde buscar puede encontrar fácilmente sus cuates y colegas.

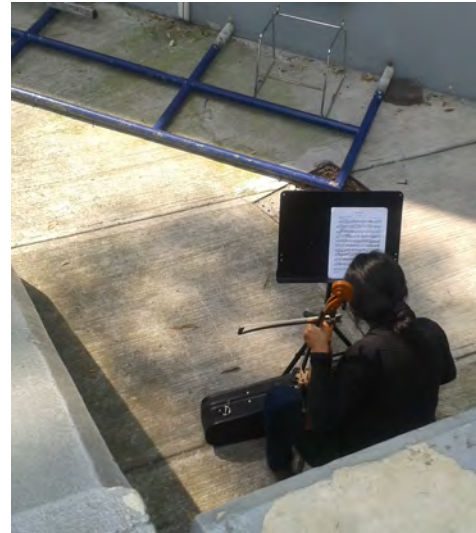
Entraba y salía de la biblioteca, pedía informes en las ventanillas, sacaba mis dudas con quienes encontraba con un violín y ganas de platicar, preguntaba por sus estuches y sus violines con curiosidad, simplemente como un integrante más de la escuela, quizás un poco perdido: quizás tal



(a) Contrabajistas que determinan un lugar con la presencia de sus pertenencias [16 de Abril de 2018]



(b) Los guitarristas están ensayando en grupo y dejan sus estuches abiertos alrededor de las puertas [21 Febrero 2019]



(c) Violista que estudia en un espacio que resulta de la combinación de componentes arquitectónicos. Es un espacio periférico que la práctica designa a área de estudio. Cuando no hay músicos es altamente probable que allí se encuentren una o más sillas y a veces un atril. [03 Octubre 2017]

Figura 7: Estudiantes que organizan el espacio de los pasillos.

vez *quería* perderme un poco, antes de empezar una investigación tan larga y tan profunda.

Así fue como empecé a conocer estudiantes que no entrarían en mi recorte. Fueron los primeros quienes me enseñaron donde el café está menos feo, cuales baños están menos sucios y donde dormir es menos imposible.

Platicar de la historia de cada instrumento y estuche era fructuoso: me permitía dejar fluir la conversación y escuchar su ritmo, sin comprometerme en preguntas metódicas. Casi todos estos primeros encuentros se dieron de pie, con chamarras y cargando algún bulto. Me gustó mucho escuchar de la procedencia y de la edad de cada instrumento, en pláticas que duraban de cinco minutos hasta media hora, con personas que luego no he vuelto a entrevistar nunca. Recargados en los barandales, esperan-

do alguien que saliera del baño, formados en la cafeterías o comentando el sabor del agua de los bebederos, a veces con gusto, a veces con sorpresa y con hostilidad, nadie se negó a decirme que violín tenía y casi todos añadieron su procedencia, quien se lo había regalado, o heredado o vendido.

En resumen, la constante que saqué de los primeros seis meses fue que: «¿este violín? No sé...».

Obviamente, como es de esperarse cuando un antropólogo hace campo, también adquirí saberes útiles y habilidades concretas: protegerme del frío y de la lluvia, encontrar agua, comida y fuentes de energía, llevar a efecto mis menesteres en baños indecentes pero siempre, como recitan los letreros, sin dejar de «cuidar mis pertenencias».¹¹



Figura 8: El patio [31 Octubre 2017]

Los tiempos de la observación y de la participación tuvieron que adaptarse a los tiempos del ciclo escolar: así como había sido inoculado, *ob torto collo* abandoné la Fam para las vacaciones en diciembre.

¹¹Habilidad necesaria para sobrevivir en las instalaciones de la UNAM. Más adelante aprendería que en la FAM no existen baños exclusivos para los profesores, sin embargo existen baños más limpios de los cuales exclusivamente algunos profesores tienen la llave.

El terreno

Para ser honesto, ni los propios violinistas ni los otros habitantes de la FaM fueron los únicos interlocutores de esa primera estancia informal. Los arqueólogos, que tuvieron parte importante en mi formación, me enseñaron como interrogar a los objetos. Por eso me estaba preparado para someter violines y estuches a mi meticulosa inquisición. Sin embargo, en el limbo de mis peregrinaciones, fueron los muros quienes me hablaron primero y quienes prepararon mi introducción al camino de su propia transformación material a lo largo del tiempo. Postes y castillos, los pasillos con sus pisos y paredes, las escaleras, los salones con sus puertas y ventanas, las bancas y los techos, los patios y las bardas fueron mis francos interlocutores.

En una plática que tuve (esta no fue directamente con la pared) había descubierto que, en su diseño original, el arquitecto indicaba que se accediera a la escuela desde una calle que nunca fue transitable.¹² La FaM se construyó siguiendo los planos originales y resulta que nunca se pudo entrar a la escuela usando el ingreso indicado por el primer arquitecto (punto 2 de la figura 39 en la página 295): en su lugar se tuvo que utilizar el ingreso del estacionamiento (punto 1 de la misma figura). Es un poco como sería entrar a un restaurante pasando por la cocina. Esta historia es algo conocida en la escuela, pero no muy notoria. Sin embargo, cuando he llegado a contarla, me ha dado la impresión de no suscitar mucha sorpresa. En cuanto a mi, esa anécdota fue reveladora: hasta ese momento no me había preguntado porqué una escuela cuyo estacionamiento hospeda

¹²La calle ahora se llama «privada General Anaya», cerrar calles y hacerlas privadas con raíz en los terrenos a los cuales ellas dan acceso es una costumbre de este territorio.

unos cien carros, mas una cuantas bicis y motocicletas, reservara solo un pasaje tan angosto para todo ingreso y salida: en un área de alto riesgo sísmico, una instalación con grande capacidad y afluencia, tiene un cuello de botella por el cual pasan no más de dos personas a la vez.

Dado que todavía no tenía título para participar en las actividades de la escuela, no entraba a los salones más que para curiosear y, aún así, las posibilidades para hacerlo eran muy pocas. La puerta de un salón vacío debe quedar cerrada con llave; cuando el salón no está ocupado ni cerrado es porque alguien estuvo esperando afuera para apartarlo clandestinamente y aprovechar del espacio para practicar. Me quedaba la alternativa de hacer largos paseos, observar y limitar mis permanencias principalmente al rincón de algún espacio público o de tránsito. Eso llegó a ser una gran ventaja porque empecé a explorar y me di cuenta de que los salones no son los espacios con las interdicciones de acceso más estrictas: hay oficinas y pasillos que no ofrecen al estudiante ninguna razón para entrar. Sin una razón no está permitido entrar a un espacio.

Este descubrimiento llevó a otro: en la escuela se pueden observar claramente unos espacios completamente públicos y otros que se van haciendo gradualmente más exclusivos. Por lo general, los espacios que se encuentran en las plantas inferiores se destinan a actividades de grupos más grandes, mientras que los espacios de la planta alta hospedan salones de dimensiones cada vez menores, destinados principalmente a uso de cubículo o para dar clases individuales.

Al pensarlo bien, en ese momento yo no era un estudiante, técnicamente era un turista. Eso me estimuló a detenerme con más atención en la observación de los lugares que podía recorrer libremente y empecé a notar incongruencias entre la planta baja y las dos plantas superiores. Además de transformar completamente las dinámicas que el diseño original había previsto para la ENM,¹³ eliminar cualquier acceso alternativo a su terreno tuvo el importante efecto de empezar a reducir las redundancias en las rutas y, de esa manera, empezar a generar áreas periféricas en el recinto.

¹³Escuela Nacional de Música, como se llamaba la FaM antes de ser Facultad.

Los espacios de la escuela han cambiado progresivamente en el tiempo.¹⁴

Edificaciones

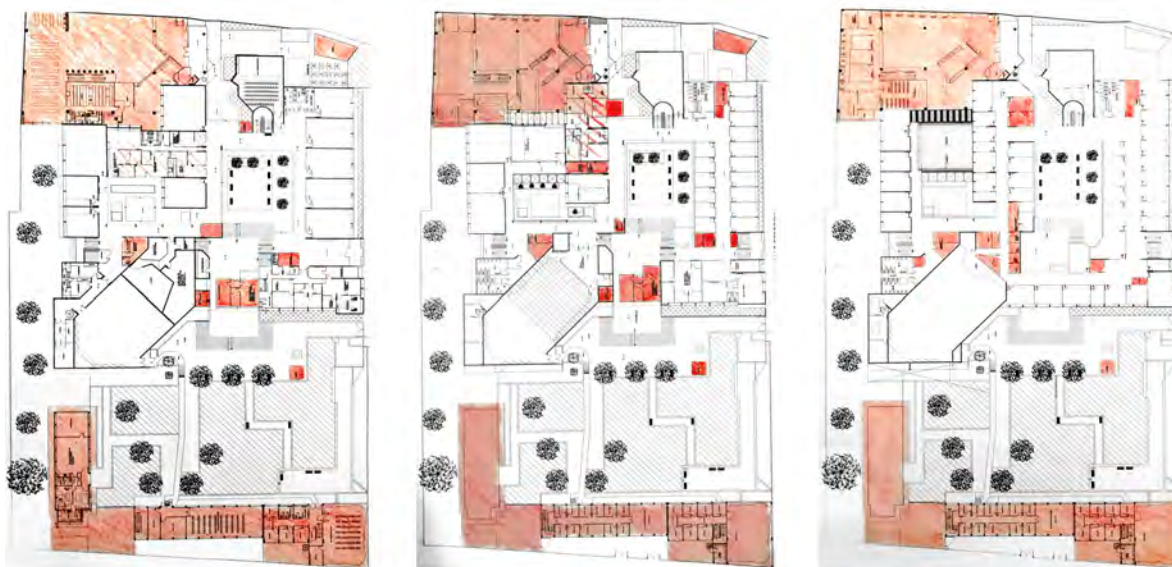


Figura 9: Plano, en rojo las edificaciones posteriores al diseño original.

Uno de los procesos transformativos más importantes y hasta cierto punto invisible fue una edificación progresiva que respondió a la exigencia de aislar las actividades y enclaustraras entre perímetros arquitectónicos. Estudiar estos perímetros, y los materiales de los cuales están fabricados, me dio la posibilidad de individuar el patrón de generar ambientes sustrayendo espacio a las áreas de libre circulación para convertirlo en áreas de acceso controlado. La edificación progresiva se ha realizado a expensas de la libre circulación.

Pude individuar tres principales estrategias que se usaron para generar estos espacios sustractivos (áreas rojas en la figura 9). La primera es la construcción de nuevos edificios en áreas no edificadas del terreno. La

¹⁴No se trata de una consideración tan obvia como parece: Stewart Brand dedica un entero libro, titulado «How buildings learn», a fundamentar este concepto. (Véase la sección Edificación, p.138)

segunda es construir estructuras de aluminio para anclar paneles azules, puertas y vidrios para aislar porciones de pasillos ajenas a las trayectorias que el tránsito de personas describía. La tercera es utilizar la misma tecnología de materiales ligeros para aislar porciones de pasillos que se encuentren justo en medio de las trayectorias del tránsito habitual y que por eso transforman considerablemente sus rutas internas.

Los nuevos cuerpos de fábrica son las anexiones más evidentes en los planos: los edificios de percusiones y de alientos, el gimnasio y los talleres se construyeron en la que al principio era una área libre por la cual originariamente se pensaba entrar al recinto (respectivamente los puntos 16, 17, 18, 19 en la figura 39 en la página 295); la biblioteca Cuicamatini se construyó en la esquina a sureste del terreno (punto 11 de la misma figura). Estos constituyen una barrera que obstruye por sus dos extremos el acceso a un área de jardín que se encuentra en el flanco este. También las cafeterías son edificaciones independientes del que era el conjunto central: la más antigua es un pequeño edificio construido en el área suroeste, al interior del segundo recinto y la más reciente es un edificio ligero construido sobre una base de concreto en el patio de atrás (puntos 4 y 5 en la figura 39 en la página 295). Si bien estos se aprecien en los planos por sus tamaños, su presencia se naturaliza y pasa desapercibida por la calidad de los materiales constructivos utilizados. Todo el concreto parece haber estado allí desde siempre.

La segunda estrategia es la que pasa más desapercibida en los planos y sin embargo se presta a cierto reconocimiento directo. De hecho pude empezar a reconocer la existencia de edificaciones progresivas gracias a la comparación entre materiales. No hay discontinuidad entre los pisos de los pasillos y los pisos de las nuevas áreas enclaustradas con aluminio. En el caso de algunos salones que se han recabado utilizando los mismos materiales de la edificación original, es posible notar la posterioridad porque los barandales que constituyen el perímetro del pasillo, no fueron demolidos y ahora quedan incorporados en las paredes del salón (es el caso del C41 y C42). En el caso del LIMME los ladrillos usados por las paredes son de 20cm, mientras que otros miden 24cm. Me di cuenta de la sustracción

porque el peso de la nueva edificación de dos paredes sobre el desnivel de un pasillo no se compensó con una castillo y por eso ocasionó una grieta a 45° en una de sus paredes externas.

Un ejemplo importante del tercer caso es una área administrativa que se obtuvo en medio de un espacio de tránsito entre los dos patios principales, en la plataforma que se encuentra encima de las escaleras centrales (punto 8 de la figura 39 en la página 295). Ahora para llegar de un patio al otro se tiene que transitar por un pasillo tan estrecho que dos personas no pasan cómodamente.

La constitución de conglomerados espaciales que pueden asumir la cualidad de *lugar* no se limita a la sola instalación de barreras. Existen otras técnicas utilizadas, por ejemplo una diferencia de nivel del piso (cuadros D,E,F de la figura 65 en la página 322), la aplicación de una pavimentación específica, la delimitación de un área por medio de dibujos en el piso como es el caso de cada lugar de estacionamiento o de los puntos de agregación para la evacuación de emergencia en caso de sismo. Las técnicas de colocación de barreras, desniveles, pavimentación y delimitación se combinan y pueden llegar a presentarse todas en un mismo caso.

Recintos

Los muros, las bardas azules de palos de metal, las puertas que se abren en una sola dirección o con huella digital, y las que no se abren, los cuerpos de fábrica y los paneles de vidrio del gimnasio: todo esto ha formado una serie de enclaves que se distribuyen de forma irregular al interior del espacio de la FaM. Los salones, las oficinas, los auditorios, las cafeterías, cada cubículo y almacén de materiales o archivo de documentos es un enclave, un territorio encerrado en otro. Todos estos enclaves están contenidos en el perímetro completo del terreno, que yo considero como un recinto. He podido individuar cuatro recintos que se distinguen de los otros enclaves porque no son propiamente espacios cerrados con el propósito de aislar una actividad: parecen más contenedores jerárquicos

que ordenan el tránsito obligando a quienes los habitan a cruzarlos en cierto orden, para poder acceder hasta el que resulta más íntimo y periférico.

Sus aberturas se comportan como si fueran un acceso y una salida. De alguna manera estos son aparatos que proveen la potencialidad de cerrar un espacio necesario para acceder a otro. Estos cierres potenciales permiten el paso de un contenedor a otro a través de puntos de control. Así que el tránsito se filtra y eso causa que en el quinto recinto, el más periférico, sea muy raro encontrar alguien: este recinto no hospeda actividades.

El perímetro del primer recinto (línea roja de la figura 40 en la página 296) presenta una única abertura de ingreso, accesible desde la calle (n°1 de figura 40). Superado el umbral del primer recinto se presenta el perímetro del segundo recinto (línea azul de la figura 40). Este recinto, que encierra casi todas las áreas edificadas de la escuela, presenta dos aberturas, una de las cuales es la puerta de seguridad para el sismo (n°4 de figura 40, permite únicamente cruzar en una dirección y solo en casos de emergencia) y la otra es una puerta de vidrio (n°2 de figura 40). El primer recinto permite el acceso directo al tercero solo en casos excepcionales, por una barda de metal cerrada con cadena y candado, para sacar o introducir al patio de atrás vehículos de carga o materiales pesados (n°3 de figura 40). Normalmente es necesario pasar por el estrecho pasillo que conecta los dos recintos (n°5 de figura 40). Existen otras pequeñas puertas que permiten el acceso directo al segundo recinto desde la sala Xochipilli y desde la biblioteca: ambas se desbloquean en caso de actividades específicas que requieran el acceso, por ejemplo cuando se necesita transportar instrumentos del edificio de percusiones a la sala. Al cuarto recinto se accede por la puerta del Centro de Entrenamiento Somático, mejor conocido como «gimnasio» (n°6 de figura 40) y por una reja de metal (n°7 de figura 40). El gimnasio se puede utilizar solo bajo supervisión y la reja está siempre cerrada con una cadena y un candado. Desde la pista del cuarto recinto hay que cruzar una puerta de metal (n°7 de figura 40) para acceder a la última porción del jardín del flanco éste, siempre desierta, que es el quinto recinto.

Rutas

La sustracción de espacio a las áreas públicas para generar altos niveles de privacidad con menor grado de aglomeración, tuvo la consecuencia de reducir el volumen de las áreas de tránsito y por eso constituir rutas cada vez más definidas para moverse de un punto a otro. Las partes externas de los nuevos cuerpos de fábrica constituyeron nuevos perímetros para los recintos y las aberturas que quedaron se convirtieron en pasos obligados. También las escaleras, además de impedir el desplazamiento con ruedas, por obvias razones constituyen puntos obligados de tránsito entre los tres niveles. Esos puntos de control modifican profundamente las rutas posibles y obligan a los habitantes del terreno a recorrer los mismos patrones todos los días.

La figura 44 en la página 300 muestra las rutas posibles para moverse de un punto a otro antes y después de la edificación sustractiva. Las mismas rutas, extrapoladas y comparadas independientemente de los planos, aparecen como líneas (10 en la página siguiente). Las líneas verdes muestran como llegar al punto más periférico del quinto recinto: al principio las posibilidades eran dos, ambas muy cortas; ahora la posibilidad que queda es una, muy larga y muy tortuosa. Además de eso, la ruta verde actualmente cruza cuatro límites controlados de recintos que en principio ni siquiera existían. La ruta roja original era muy corta y su sustituta actual obliga a describir una distancia larga más de quince salones para lo que se podría alcanzar cruzando una puerta. La ruta azul original era igualmente corta y todavía podría serlo si dejaran abierta la reja del patio de atrás (nº3 de 40 en la página 296).

Observando el comportamiento de estas líneas es fácil notar que, en las rutas originales, a objetivos diferentes correspondían rutas óptimas diferentes. Las rutas actuales, al contrario, tienen todas un tramo en común marcado con la línea negra discontinua (al cual sería de añadirse todo lo largo del pasillo que conecta Xicotécatl a la puerta de emergencia de la cafetería). Todas las rutas pasan por uno o más puntos de control. La edificación y la delimitación de los espacios en recintos controlan el movi-

miento y lo organizan.

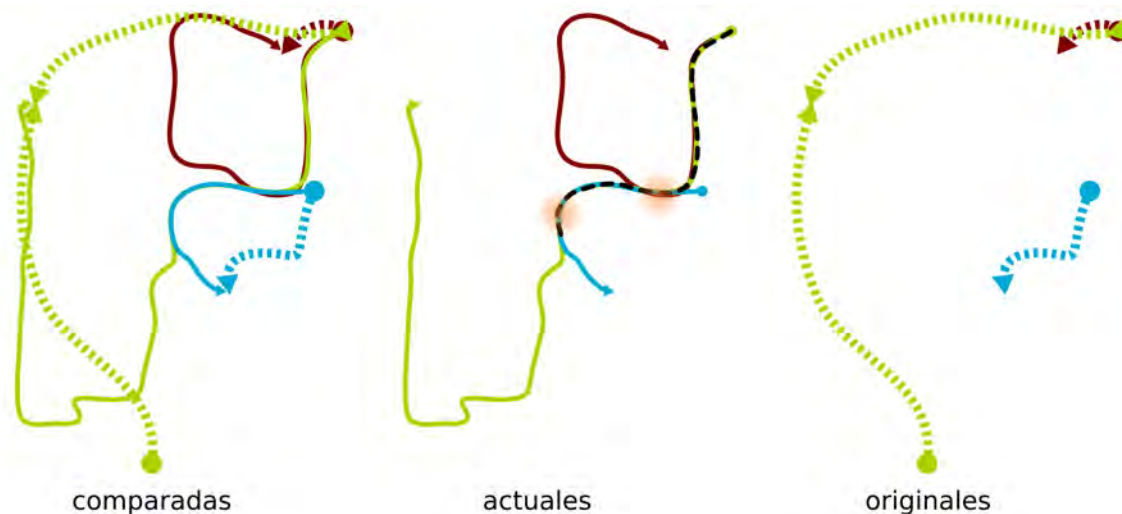


Figura 10: Rutas a comparación

Otra consecuencia de esta organización es la generación de espacios periféricos que no son lugares de tránsito y no se consideran lugares con un nivel de privacidad adecuado para el desarrollo de una actividad. El cuarto recinto es un espacio muy íntimo y, sin embargo, está expuesto a las ventanas de los salones del flanco éste: la intimidad sería optima para practicar con el instrumento, pero la interferencia acústica con la actividad de los salones lo impide. Si no es para estudiar, la intimidad es un obstáculo a la convivencia: el quinto recinto no es un espacio de socialización porque disminuye las posibilidades de encuentro casual con otros estudiantes. Por eso se vuelve lo equivalente de un enclave sin una actividad de referencia.

En general, para acceder a los enclaves se requiere una razón, una actividad legítima que justifique la presencia en ese espacio. No existen actividades legítimas para el quinto recinto, estar allí es simplemente «raro»: el quinto recinto es un espacio desierto. Eso y su posicionamiento en un extremo de la única ruta construida que permita alcanzarlo, lo vuelven un espacio periférico.

Los espacios periféricos presentan también dos interesantes paradojas que se retroalimentan recursivamente: dado que nadie los puede ocupar

legítimamente, quienes los hospedan lo harán de manera ilegítima; dado que no hay personas que lo habitan, no hay nadie que los controle, por eso es necesario controlarlos; *¿quiénes lo controlarán si no hay nadie que los habite? La solución es la interdicción de acceso.* De esa manera el espacio se vuelve cada vez más periférico y cada vez menos accesible.

Esta reducción de la posibilidad de alcanzar un mismo punto recorriendo rutas diferentes es una reducción de la redundancia: en sustancia es una organización del movimiento que se basa en el aumento de la distancia cubierta para alcanzar el mismo espacio y en una reducción de las posibles variantes. La interdicción de acceso es una estrategia de organización del movimiento muy conocida sobre todo por los estudiantes.

Control de los accesos

El salón es la unidad más estricta de delimitación espacial para la actividad didáctica para la cual el acceso requiere título. Hay una infraestructura muy notable para la distribución de las llaves que desbloquean sus puertas.

El salón es un espacio de interacción con un alto grado de privacidad; sin embargo, este no impide el acceso completo de la persona. Como las bardas, en la cuales se puede meter el brazo, se puede platicar y pueden pasar ciertos objetos, así las puertas de los salones tienen un vidrio que permite mirar a su interior. Este vidrio es estrecho (apenas el ancho de una mano) y se desarrolla verticalmente en el sentido de la longitud de la puerta. Dado que la puerta es muy gruesa y forrada para lograr cierto aislamiento acústico del salón, es muy difícil mirar a su interior sin ser notados. Observar sin ser visto es casi imposible: de hecho pararse frente a ese vidrio y detenerse mirando hacia dentro es una costumbre para llamar la atención de los ocupantes y pedir silenciosamente acceso al salón.

Nunca hay un control de los lugares para estudiar. Aquí me molesta mucho que hay muchos salones, muchos muchos [sic], que están restringidos a los alumnos porque los maestros no

quieren que entren a esos salones. [...] Pero hay otros que sí se podrían utilizar, como los de canto y este... que no, tampoco te los prestan. Son salones pequeños que podrías incluso pedir cuanto tienes ensayo con piano, de tu música de cámara, para un cuarteto o para un trío, ¿no? y no te los prestan. Entonces hay que buscar donde estudiar y todo esto [...] cuando llueve, [está] mucho peor. [H190405]

En una de las primera entrevistas periódicas que grabé, pregunté a un alumno próximo a la titulación cual fuera la cosa que menos le había gustado de su experiencia en la facultad. Su respuesta fue que tal vez la peor fuera el control de los espacios. Por un lado me decía que los lugares deberían estar más controlados y por el otro me decía que los salones que se prestaban eran muy pocos.

En un primer momento las dos peticiones me parecieron en contradicción. Todas las conversaciones me habían enseñado que un espacio controlado era un espacio restringido: entonces querer un espacio con más control pero con menos restricción ofrecía una interesante incongruencia. No fue necesario pedir más explicaciones porque estas llegaron espontáneamente.

Cuando afirmaba que querría más control para los espacios, él efectivamente se refería a una interdicción de los accesos. Sin embargo el control (tropo en la página 262) en su explicación aparece como un tipo específico de interdicción, la que se realiza desde el interior del espacio. Me contaban de otra escuela en la cual cuando un alumno obtiene el acceso a un salón y lo aparta por un tiempo específico, nadie puede reclamar el uso de ese lugar durante ese tiempo. Este tipo de interdicción, que tiene el objetivo de prevenir la invasión de un espacio delimitado y conquistado, es el control del cual estábamos hablando. Esta necesidad se hace más comprensible si se conoce la dinámica de asignación de estos espacios.

El uso de los salones, en primer lugar, se aparta según un sistema horario que, como es de esperarse, permite a los maestros de elegir los salones que necesitan para dar clase. Así se garantiza que cada maestro tenga un lugar establecido y predecible donde dar clase. La autoridad garantiza que

no haya una violación de ese espacio durante la clase. Eso hace posible que los alumnos sepan donde y cuando encontrarse con el maestro. De hecho esta práctica es tan sólida que se refuerza de los dos lados, el de quien se encuentra al interior y el de quien se encuentra al exterior: generalmente el alumno que tiene clase con el maestro en la hora siguiente, cuando llega espera en el pasillo cerca de la puerta hasta que el que lo precede haya salido. Ver eso entre los pasillo es lo más común, a menos que existan acuerdos y circunstancias especiales.



Figura 12: Salones que se prestan a los alumnos, evidenciados en amarillo. [Planos de los metros cuadros transitables]

Los salones que se prestan no son exentes de este proceso. Así que, si bien existe la posibilidad de lograr el acceso a estos pequeños recintos, nadie garantiza que estos no sean violados. Este es un problema significativo para los violinistas. He pasado mucho tiempo con ellos, dando vueltas

y vueltas entre los pasillos del primer y segundo nivel, en búsqueda de un salón disponible. La mayoría de los estudiantes tienen que quedarse muchas horas en la escuela esperando entre una clase y la siguiente, porque algunos viven lejos de la FaM, a veces hasta a dos horas de distancia.

Una día de lluvia, como hay muchos en esta ciudad, estuve dando vueltas casi una hora con una violinista que no tenía su credencial para pedir salón. Cuando lo encontramos ella se quedó cerca de su puerta mientras yo fui a dejar mi credencial para pedir la llave del salón a mi nombre. Ella tenía que estudiar y yo tenía cita con otro violinista, así que quedamos en que ella me regresaría la credencial en cuanto devolviera la llave y nos separamos. No habían pasado cinco minutos cuando recibí su llamada: un maestro había llegado porque necesitaba el salón.

Los salones que se prestan a los alumnos, según el reglamento, son 24. Esta es una información pública y de uso práctico en la vida diaria de los pasillos, como muestra el letrero en la figura 56 en la página 315. Si se suma la superficie de esos 24 salones, se alcanza a dura pena la superficie ocupada por la primera parte del pasillo de ingreso (véanse los planos en la figura 13 en la página siguiente). Desde luego es comprensible que una escuela organice sus espacios priorizando la interacción maestro alumno. Es evidente que este es también el caso de la FaM.

Colorear y recortar unos planos puede ser muy útil para manipular el espacio y apreciar sus proporciones desde la distancia. Pero quienes hayan pasado horas buscando un espacio inalcanzable, quienes se hayan quedado atrás de puertas cerradas, quienes tengan familiaridad con sus



Figura 11: Llaves que abren puertas [12 Abril 2019]

cerraduras electrónicas de huella digital, probablemente no necesitan planos ni medidas para descubrir que la prioridad de la escuela no es ofrecer sus espacios como lugares de práctica.

Sin embargo, los estudiantes manifiestan la necesidad de encontrar un espacio para estudiar y por eso lo buscan en las instalaciones de la facultad. Caminan por los pasillos y miran por los vidrios de las puertas, buscando un salón. Si durante el recorrido encuentran alguno que esté vacío y que no haya sido cerrado con llave, aprovechan para entrar y ocuparlo clandestinamente hasta que alguien llegue a sacarlos, sin importar que sea uno de los 24 «que se prestan». La escuela es un lugar de encuentro y práctica, es el centro de convergencia de músicos que viven en zonas

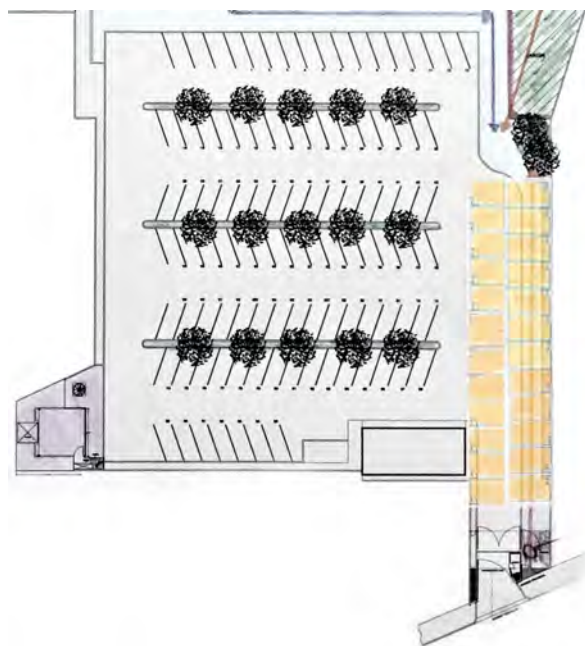


Figura 13: Equivalencia superficies

muy diferentes de la ciudad, lejanas entre sí: concertar una cita en la facultad significa encontrarse en un lugar socialmente caracterizado, en el cual las reciprocidades se moldean en relación con las actividades de la FaM. Además que juntarse en días en los cuales cada uno tenga que ir a la escuela por otras razones didácticas o burocráticas, es una manera de optimizar logística, tiempos y costos de transporte.

Las dos posiciones son tan comprensibles como inconciliable y generan una competición por acceder a los salones. Esta competencia, que se disputa literalmente en el terreno de la FaM, es intensa y estimula la generación de más espacios que puedan ser ocupados por quienes lo habitan. Esta necesidad de generar espacios impulsa la edificación y la sustracción y eso implica intensificar la práctica del control de acceso.

Seguridad

«¿Crees que la vigilancia extrema contribuye [sic] a la formación de universitarios conscientes, libres y autónomos?» [Figura 14]

«Ante la inseguridad ¿Crees que la solución sea cerrar espacios públicos?» [Figura 15]

«¿Estás en contra de los muros en la frontera pero a favor de los muros en la UNAM?» [Figura 16]

El debate sobre la instalación de cámaras de grabación de video y edificación de muros que estaba fermentando antes del sismo, y que había dirigido mi atención hacia la puerta de evacuación en mi regreso a campo del 3 de octubre, volvía ahora a mi cabeza con una nueva pregunta: ¿En qué términos se planteaban los puntos del debate?

Mi primera lectura de los mensajes que aparecían en los letreros pegados por toda la facultad, se había formado en términos de un desacuerdo con el nivel de vigilancia que la institución consideraba apropiado. Afortunadamente, no obstante los sucesos del sismo y la suspensión de actividades, los letreros seguían pegados y la historia de la puerta me había estimulado a tomar registro. Así pude volver a leer esos letreros meses más tarde desde mis fotografías y lo que encontré fue mucho más sistémico y profundo de cuanto había podido percibir en principio.

Las palabras que se leen en los letreros, junto con «vigilancia», son «muros», «cerrar», «inseguridad», «espacios». Palabras acompañadas por dibujos que muestran alambre de púas encima de una pared y cadenas

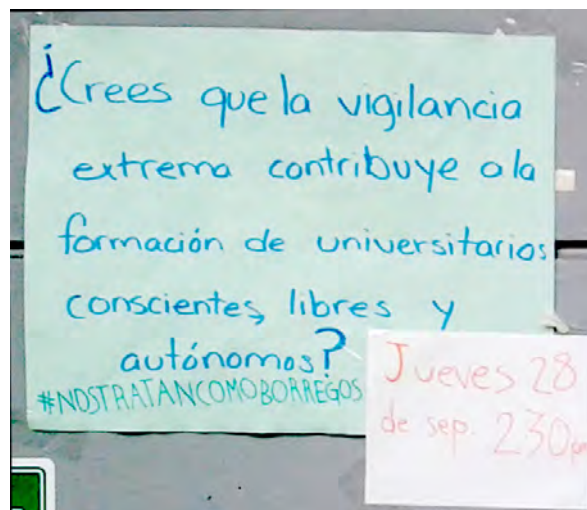


Figura 14: Letrero [12 Octubre 2017]

con candados. Las palabras en los letreros cuestionan los muros y la vigilancia, los dibujos cuestionan los alambres de púas y las cadenas. Pero ninguno de los dos cuestiona la inseguridad: la inseguridad se presenta como una evidencia: la comunidad se encuentra «Ante la inseguridad». A observar atentamente estos letreros, la inseguridad empezaba a sonar como una evidencia indiscutida, como una *cosa* más que una característica. La inseguridad parece ser *algo*, alguna cosa frente a la cual la comunidad tiene que decidir qué estrategia adoptar.

Como la inseguridad, también la *seguridad* parece ser una cosa. Después del sismo se había activado una red de especialistas que revisan la condición de los inmuebles para determinar si estos necesitan reparaciones. El veredicto se escribe en un documento firmado que se llama dictamen. Estos dictámenes se imprimen y se pegan frente a los ingresos de los edificios para informar a quienes quieran entrar de que el edificio se encuentra en

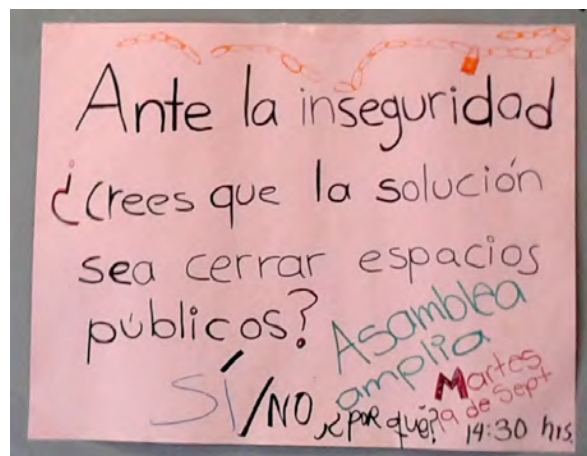


Figura 15: Letrero [12 Octubre 2017]

condición de operar. Si el edificio no se encuentra en esas condiciones, entonces se activa una interdicción y se prohíbe el paso.

En estas hojas de papel con un registro diferente, pegadas en las paredes por grupos diferentes y con objetivos diferentes, la narrativa opera en los mismos términos en los cuales operaba en los anteriores: un edificio que tiene «seguridad estructural» es un inmueble «habitable sin riesgo», es un «inmueble seguro» [Dictamen estructural, figura 55 en la página 314].

Parecería que los letreros sobre vigilancia y cámaras de video, cierre de espacios públicos, muros, candados y alambre de púas estén tratando el mismo punto: la seguridad. ¿Cómo podía ser? ¿Que tienen en común las «condiciones estructurales» de un un edificio con la «conciencia» de

estudiantes «autónomos» que no quieren ser «vigilados»? ¿Dónde más había oído hablar de seguridad y de inseguridad? ¿Qué más me estaban diciendo los letreros?



Figura 17: Letrero, Dictamen de seguridad estructural. En apéndice la versión integral del documento [03 Octubre 2017]

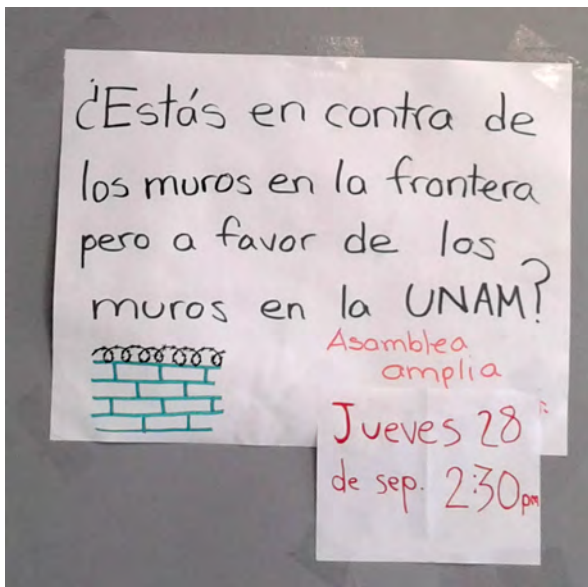


Figura 16: Letrero [12 Octubre 2017]

El cuerpo

Acoso

Los letreros, estas hojas impresas o dibujadas y pegadas en las paredes de baños, pasillos y pizarrones, constituyen la herramienta material para una técnica extremadamente activa en el recinto de la FaM: los primeros letreros que se le refieren se encuentran incluso antes de entrar al recinto, pegados sobre un teléfono público justo en frente del ingreso.

Las autoridades publican avisos y reglas en sus letreros, pegados en las puertas de sus oficinas. Cada salón tiene un letrero con tabulados de horarios y nombres de maestros. Hay pizarrones de madera en forma de prisma distribuidos por los pasillos para que los alumnos cuelguen ahí la programación de sus recitales, exámenes de titulación y conciertos. Las áreas didácticas, construidas alrededor de categorías instrumentales, publican sus comunicaciones en pizarrones de-

dedicados. Yo mismo asistí al anuncio orgulloso de un maestro, cuando había obtenido la instalación del pizarrón de cuerdas en uno de los amplios descansos de las escaleras del área norte. No todos los letreros son aprobados por la autoridad y no todos se encuentran en lugares legítimos: los azule-

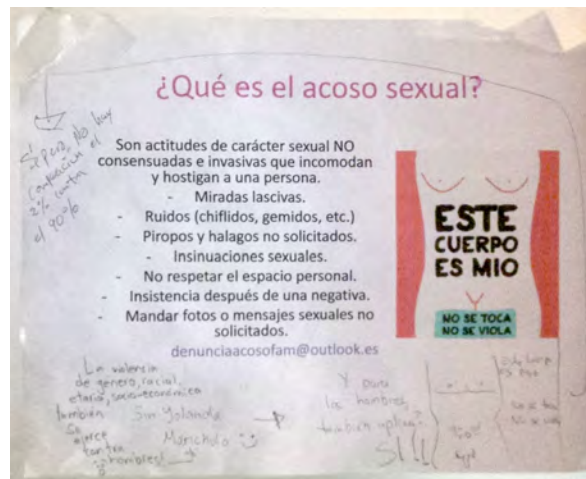


Figura 18: Letrero [12 Marzo 2019]

jos del baño, los botes de basura, cualquier poste y esquina de pared o ventana donde logren resistir a la depuración, es una buena oportunidad para entregar su voz a la posteridad.

Una vez colgado, el letrero no es un aparato muerto, unidireccional y votado a la lectura. Una pluma o un plumón restituyen su voz a los lectores. Un letrero propone, una pluma discute, otro letrero reafirma y la cadena se vuelve debate.

La interacción que se confía a las paredes no es trivial. El letrero de la figura 58 en la página 316 te mira directo a los ojos y te pregunta: «Y tú, ¿cómo has acosado?» Este letrero participa al debate con el cual esta comunidad mutante, compleja y deshilachada está construyendo comportamientos. Acciones como «Mirar con morbo», «Piropear», «Chiflar» «Tocar» se agrupan para crear una categoría: el acoso, «*Acoso Sexual».¹⁵

La categorización informa estos comportamientos, describiéndolos como indeseados: ambos, el letrero anterior y el de la figura 59 en la página 316 recitan «dejemos de hacerlo» y usan una letra grande, mayúscula y en color negro con verde. Esto es importante. El debate en los letreros ha durado mucho tiempo. Los primeros que vi remontan a mi primer acceso en 2017. Cuando la facultad tuvo que suspender las actividades presenciales por la emergencia sanitaria del 2020, estos letreros eran todavía activos y numerosos.

Esta práctica, que se nombra «Acoso sexual» y que interesa la esfera de la interacción social, tiene una directa relación con el cuerpo. Los letreros de las figuras 60 y 61 en la página 317 estaban colgados en un «baño de hombres»¹⁶ y definen qué «es el acoso sexual» y qué es son «el abuso sexual y la violación». La primera se describe como una serie de «actitudes sexuales no consentidas e invasivas que incomodan y hostigan a una persona» y la segunda como «agresiones de carácter sexual sobre el cuerpo de otra persona, que buscan legitimar una relación de poder y

¹⁵Sic: figuras 58 y 59 en la página 316, abajo, izquierda.

¹⁶Los baños de la facultad tienen cuatro marcas que no serán objeto de análisis en este trabajo. Como es común, también en este caso la construcción del género se alimenta de otras categorizaciones de la persona: edad y poder. Por eso existen baños de *hombres*, de *mujeres*, de *maestros* y de *niños*.

dominación». Son acciones transitivas¹⁷ y «la persona» es el blanco de estas prácticas: estos letreros me dicen que *acoso*, *abuso* y *violación* son cosas indeseadas que se hacen a una persona.

El primer letrero menciona que «No respetar el espacio personal» es *acoso*, el segundo letrero menciona que la «penetración no consentida» es *abuso* y *violación*. Las dos prácticas que definen son diferentes y los letreros las asocian recíprocamente por medio de la misma caracterización tipográfica y por el uso de una misma figura en la parte derecha: la figura de una silueta con las frases «este cuerpo es mio», «no se toca», «no se viola». La «persona», blanco pasivo de la práctica indeseada del acoso y de la violación, tiene un cuerpo y un espacio personal. El primer letrero en verde (figura 58 en la página 316) mencionaba «Tocar»: tocar es acoso, penetrar es violación.

Hay otros letreros en los cuales aparecen unas siluetas y que se refieren al «cuerpo»: discuten el tema de la violencia. Uno de estos (figura 62 en la página 318) recita: «Pensamos el cuerpo como nuestro primer territorio». Este proceso de formación de una categoría de acciones que hay que *dejar de hacer* está presentando el cuerpo como un territorio y está insistiendo en que no hay que tocarlo y no hay que penetrar esta barrera. Los letreros me estaban enseñando que hay límites de ciertos territorios personales que están interdictos. Me parecía que los letreros estuvieran hablando del cuerpo como hablaban de los enclaves del terreno.

Crisis

Antes de ese momento tenía muy claro lo que venía a buscar con mi investigación: quería observar el aprendizaje de la técnica instrumental y del repertorio. Esperaba encontrar un proceso directo basado estrictamente en la interacción interpersonal organizada por cadenas *uno a uno*:

¹⁷En este texto, una acción que puede tener un objeto al cual se dirige. Para estos tipo de acciones existe una entidad activa que la cumple y una entidad pasiva que la sufre. Se basa en el modelo gramatical del verbo transitivo que tiene un sujeto y un complemento directo. «Romper» es transitivo, «Temblar» es intransitivo.

los que empiezan se adaptan a las indicaciones que reciben de los operadores más expertos en el respeto de las convenciones estipuladas por la institución que sirve como mediador, garante con el exterior y tercero activo en la relación.

Me interesaba observar este proceso por la convicción de que la transformación del aprendiz no se limitara a la adquisición de hábitos de la esfera técnica y pedagógica, sino que la práctica conjunta de maestro y alumno llegara a inferir mutaciones profundas en otras esferas de la persona, mutaciones que se reflejaran en vestuario, expresiones lingüísticas y comportamientos: una transformación moral en su sentido más estricto.¹⁸ Tocar un instrumento en este contexto significa convertirse en un instrumentista desde el primer día: quien quiere tocar el violín quiere ser un violinista.

Volverse violinista, según mis expectativas, significaba añadir algo a la persona, añadir las coordinadas neuro-espaciales que nos permiten cerrar los ojos e imaginar la sensación táctil de las cuerdas bajo la yema de los dedos, el olor del instrumento, la temperatura de la madera y el peso del arco. Añadir una prótesis con sus capacidades sonoras y por eso incorporar todas las implicaciones culturales de ese aparato: educar el cuerpo a moverse con la prótesis. Esa, pensaba, era la manera de introducir la cultura en el cuerpo: cierto canon musical, con las líneas interpretativas que lo rodean y permean, se volvería parte de la persona a través de el aprendizaje de los movimientos necesarios para toca el repertorio. La deriva directa de este modelo era buscar una línea de escuelas que hayan enseñado los movimientos y los propósitos: seguir esa línea significaría encontrar la legitimación de la enseñanza misma.

Pero la escuela estaba debatiendo la penetración de la persona. La escuela estaba diciendo que hay que respetar el espacio personal y lo estaba haciendo con una patrón de edificaciones de límites y barreras, de umbrales académicos, de título para el ingreso. Como dice el letrero de la figura 61 en la página 317, la escuela (en su sentido comprensivo de institución, comunidad, espacio y resultado) considera que entrar sin tener título bus-

¹⁸Lat. *moralis* (de *mos-moris*): relativo a la costumbre, al comportamiento.

ca legitimizar una relación de poder y dominación. Aquel que puede entrar ejerce poder y dominación.

En un proceso de aprendizaje mediado por enseñanza, debe haber un violinista que está llevando a cabo su transformación personal en relación con ciertas acciones practicadas por los otros violinistas que frecuenta. En un grupo que metaforiza la persona y el cuerpo como espacios y contenedores vetados, por lo cual entrar en la persona y en el cuerpo requiere, emplea y otorga poder, asimilar características y estrategias propias de otros integrantes debe estar otorgando poder. Pero ¿cuál poder? y ¿a quién? o ¿a qué?

En mis premisas hablaba de incorporación del instrumento y lo entendía de dos manera complementarias. Esperaba encontrar dos cuerpos claros y distintos: un cuerpo del instrumento y uno del músico que podían verse como reificación¹⁹ (y a su vez como partes reificadas) de la cultura material y de la persona. Debía haber una relación entre el cuerpo del músico y el cuerpo del instrumento, algo que causaría la memoria que yo nombraba *incorporación*: así pensaba pedir a los violinistas que me enseñaran su propia memoria y me contaran como le llamarían.

Por un lado pensaba en una forma mecánica de anexión periférica: un objeto inerte que ofrece coordinadas y puntos de contacto al sistema neuro-motor para que este se adapte y reorganice el movimiento con el propósito de extender las posibilidades sonoras de la persona. Por el otro lado pensaba en las implicaciones culturales de esta anexión con un acercamiento en cierto modo semiótico: el instrumento y su cuerpo causan la re-significación de la acción motora y sonora; el cuerpo orgánico como unidad ética dirige la transformación a través de la negociación de los significados implicados en el proceso.

Antes de entrar al terreno de la escuela de manera en cierto sentido ilegítima²⁰ y al fondo contra mi propia voluntad, yo esperaba encontrar estos dos cuerpos como tropos²¹ en campo y pensaba utilizarlos como

¹⁹Lat. *Res, rei*: cosa. Reducción a una cosa.

²⁰Técnicamente todavía yo era solo un turista.

²¹Empleo de una palabra en sentido distinto del que propiamente le corresponde, pero que tiene con este alguna conexión, correspondencia o semejanza. La metáfora, la

categorías analíticas. Había elegido el violín como ejemplo de entidad incorporada porque, como esperaba y como fue, aparece como una unidad atómica y clara en la narrativa de los violinistas.

Sin embargo, todavía no empezaba las entrevistas y las observaciones presenciales y ya la narrativa de la escuela había venido a cambiar las reglas del juego: me había alcanzado gritándome desde las paredes, desde los letreros y desde el interior de los cuartos cerrados para decirme que el cuerpo, el salón y la voz no son cosas tan distintas como yo las esperaba. Los contornos de lo que quería estudiar empezaban a confundirse uno con otro. El cuerpo del violinista se estaba confundiendo con el cuerpo de fábrica de la escuela. Tal vez el cuerpo del violín podría ayudarme a encontrar un pivote para mi brújula.

Cuatro meses después regresé a campo. Evidentemente no podía estar en la facultad si esta estaba cerrada y de todas maneras sería muy infructuoso cazar violinistas cuando no hay clases, aún si la facultad estuviera abierta: ya empezaba a entender como se tendría que organizar mi calendario.

Por fin había conseguido una casa a 45' caminando de la FaM, inexplicablemente el consulado había expedido mi visa y ahora mi permiso de residente temporal era un hecho: ya estaba inscrito en el posgrado. Sabía que mi posición de estudiante del posgrado en la escuela me brindaría ciertas ventajas a la hora de pedir acceso a los salones, a la información y a las clases, sobre todo en mi relación con los maestros. Pero mi observación de la vida en los pasillos había reforzado una convicción que yo llevaba desde antes de esbozar mi primer plan de investigación: empezaría por los alumnos.

Durante diversas pláticas y presentaciones, he notado la tendencia generalizada a considerar el alumno como una persona inevitablemente posicionada en una célula específica de una estructura jerárquica, en la cual su poder de negociación es mínimo, cuando existe. Según mi experiencia, cada alumno logra ser alumno de una forma muy diferente y tiene (o no

metonimia y la sinécdoque son tipos de tropos.(RAE 2001)

tiene) herramientas muy diversas para determinar su condición. Esperaría un poco más para decidir si éste se ubica en una estructura, en una red, en una malla o en más de una forma, según el caso y la necesidad.

A esas alturas, si no llovía, ya sabía donde encontrar a mis violinistas. Exiliados de los pasillos porque sus instrumentos penetran las barreras aislantes de los salones e interfieren con las clases, se refugiaron en el patio de atrás, cubiertos por el sonido de tímpanos y clarinetes, de tubas, trombas y trombones, bajo la sombra de los grandes árboles que se encuentran bajando las escaleras: sentados entre las bancas de metal, sus atriles, unas sillas clandestinas y las macetas de cemento. Por lo menos es allí donde es fácil que se pongan cuando necesiten tocar o trabajar con los instrumentos, ya sea en grupos o solos. Ese día, poco antes de la época de exámenes, me asomé a las escaleras, vi un grupo numeroso y bajé.

Instrumento

Sin conocer a nadie, uno puede tratar de reconocer un violinista por su estuche y correr el riesgo de confundirlo con un violista. El estuche es un elemento clave de la parafernalia del violinista, es el enclave de seguridad en el cual se transportan las herramientas necesarias para la práctica.

Este objeto es interesante en cuanto tiene muchos más usos de los que se puedan imaginar de primera vista. Uno de ellos es brindar cierta reconocibilidad. La relación entre la forma del estuche y la categoría de instrumentos que supuestamente éste contiene es tan fuerte que los violistas decoran sus estuches para reivindicar la independencia de la viola respecto a la hegemonía del violín.

Los violinistas que yo he conocido no suelen decorar sus estuches, más allá de alguna pequeña estampa que refleje el orgullo de pertenecer o haber transitado por alguna institución o ensamble. En cambio, es muy común encontrar estuches de jóvenes violistas presumiendo cada tipo de ocurrencia para que no se les tome por violinistas. En un estuche para viola se lee: «Is not a violin» (figura 20 en la página 63 en la página 63). Cuando

podrían haber afirmado: «esta es una viola», optaron por una negación: en su mismo intento de propugnar su autonomía, no pudieron evitar ponerse en relación con el violín y de alguna forma reafirmar su primacía.

El secreto a voces de la supuesta «inferioridad» de la viola es solo uno de los casos en los cuales se revela un uso profundo de las jerarquías. Esta práctica de ordenar las entidades por conjuntos lineales es tan sólida que sobre sus órdenes resultantes se puede fundamentar el aspecto irónico de un chiste: «Un carro atropella el estuche de un violín, éste sale volando y cae al suelo; el impacto es terrible: el violinista lo recoge, todo preocupado lo abre y encuentra ¡una viola!».



Figura 19: Estuches para violín [16 Abril 2018]

La narrativa coloca las categorías de instrumentos musicales en una meticulosa red de jerarquías que se encuentra en continua negociación. La labor de compositores e intérpretes, la extensión del registro y su relación con las exigencias del temperamento, las habilidades que éste confiere al músico o las ventajas que ofrece en la improvisación: todo tiene cierto peso y se utiliza en el discurso de rescate de un instrumento y de su práctica desde las nieblas de la segunda fila.

Ordenar por jerarquías es una práctica que permea toda la narrativa: como una lluvia ligera y constante se infiltra desde los materiales hasta los huesos. Las categorías jerárquicas son activas desde el estuche.

No le pasa nada, es muy muy [sic] **resistente**, por eso me gusta, pero es muy **pesado**, esa es la desventaja exacto, pues si es **madera madera** [sic].[N180925]

El primero era de **unicel**, muy muy blando, no son **confiables** [...] el segundo era de **madera**, era un poco más **resistente**, pero la funda del estuche se fue gastando mucho [...] éste es un poco más elaborado [es artesanal] y es de **madera**, es un poco **pesado** [que es un defecto pero] es muy resistente. [M181001]

Los materiales son muy determinantes en la organización de formaciones jerárquicas. En mis viajes, he transportado una gran variedad de instrumentos musicales y accesorios en bicicleta, en metro y hasta en la bodega de un avión. De todos los materiales que esperaba escuchar como una solución óptima para cumplir esa tarea, probablemente la madera sería el último. Sin embargo, todos los violinistas que me contaron de sus estuches lo pusieron como el príncipe de los materiales que hacen de un estuche un buen estuche, un estuche «resistente» y «confiable».



Figura 20: Estuches para viola [17 Octubre 2017]

El estuche, con lo que éste contiene, se puede considerar como el *kit* del violinista. Es un conjunto recurrente que tiene mucha predictibilidad y poca variabilidad: siempre se encuentran un violín y un arco; generalmente un cojín, una barbada, brea y papel de música; a veces cuerdas de repuesto, un metrónomo y un diapasón para afinar. Este conjunto es tan estable que atraviesa todas las clases de edad. En un letrero que anun-

ciaba la venta de un violín de un cuarto²² (figura 64 en la página 320) se lee la frase «vendo Violín», mientras que la imagen presenta un violín, un arco, una barbada, un cojín, una caja de brea (verde y cilíndrica) y además de lado derecho aparece el *kit* completo acomodado en el estuche.

Cuando he pedido que me dibujaran un violín, nadie ha incluido el estuche o la brea, pero siempre aparecieron el violín, el arco y la barbada (figura 22 en la página siguiente). Si bien mi petición fuera que me dibujaran «un violín», nadie dibujó un violín sin arco. El núcleo de la categoría instrumental es violín y arco.

Un segundo aspecto interesante que emergió de esta manera de describir *el violín* con un dibujo fue que, sin importar el nivel de detalle del dibujo, siempre aparece una pequeña porción delimitada en la parte inferior izquierda de la tapa del violín: es la barbada. Dibujaron la barbada pero no dibujaron el cojín. Con el tiempo me di cuenta de que esto se debía por un lado al hecho de que muchas tradiciones y muchos maestros no sugieren el uso del cojín; por el otro lado a que el cojín es un elemento que el violinista separa del violín cada vez que lo guarda y vuelve a colocarlo en pocos segundos cuando necesita usarlo. En cambio la barbada, aún cuando se trata efectivamente de un elemento independiente y separable del violín, está anclada a éste con un sistema de tornillos que ejercen presión externamente sobre las dos tapas, en correspondencia de un punto



Figura 21: Kit [25 Marzo 2019]

²²Existe la convención de expresar el tamaño de un instrumento en forma de fracción. Esta convención hace referencia a un tamaño supuestamente *normal* del violín, mientras que los ejemplares de tamaño menor se describen como de tres, dos y un cuarto. Este último es el instrumento de menor tamaño de su categoría y por eso generalmente pre-puesto para que lo usen violinista de la edad más temprana. Generalmente, estos ejemplares tienen características de materiales, técnicas y resultados tenso-elásticos que los clasifican como jerárquicamente inferiores.

nodal que se genera en contraste con el zoclo de madera en el cual está empotrado el botón del cordal. Este acomodo hace que separar y volver a colocar la barbada sea un proceso más laborioso. Además, la forma de los estuches permite que el violín se guarde con todo y barbada, pero no con su cojín puesto.

La barbada se vuelve parte del violín porque es un elemento fijo, sus características constructivas la hacen más difícil de separar y por eso la hacen más presente: la barbada está ahí y por eso termina formando parte de la categoría violín.

Dibujar el violín no fue la única manera de obtener una descripción. Como es de esperarse, esta palabra estaba al centro y a las periferias de nuestras conversaciones de cada día. He preguntado noticias sobre el origen de cada ejemplar, he preguntado informaciones

sobre las peculiaridades constructivas, sobre los barnices y los modelos; he escuchado descripciones espontáneas y conversaciones sobre violines de nueva adquisición que se discutían alrededor de mí. Hay muchos aspectos de esta narrativa que informan y describen el violín, muchas de estas terminan formando atractores narrativos (véase Atractores narrativos en la página 189)

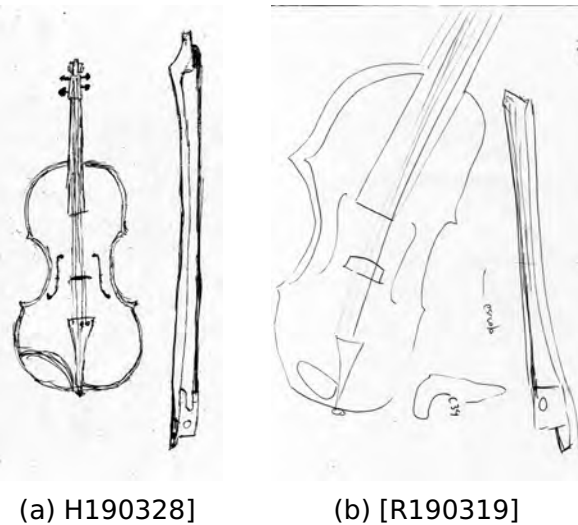


Figura 22: Dibujos de violín

El primero que tenía era uno **chino**, me parece, eh pues, de **baja calidad** [...] para **principiante**.

Después tuve uno **alemán**, también de **fábrica** tampoco era muy bueno pero me **duró** bastante y con ese hice mi audición para entrar a esta escuela [...]

Después lo cambié por uno **mejor**, que si era un instrumento

antiguo, me dijeron que tenía alrededor de **cien años**, era un instrumento **alemán** también pero era muy **pesado** para mi [...]

El instrumento que tengo actualmente es un violín **mexicano**, de hecho es un violín de un **laudero** de Veracruz y sí estoy muy **cómoda** con él. [N180925]

[El primero era] **rústico**, prácticamente, no era un violín con las cualidades que debería tener un violín que se necesita para estudiar música [duró 4 meses, luego me lo robaron]

[El segundo era] bastante **sencillo**, una marca Amatus, estuve con el alrededor de tres años,

[Del tercero] no recuerdo ni siquiera la marca, era uno de **fábrica**, un poquito mejor, de **mejor calidad**.

El violín que tengo actualmente [...] [es de aprox. **1850, francés**, llegó a México porque era de Rocabruna] es un violín imitación de [...] Gaspár de Saló. [M181001]

Antes tuve un violín que me había regalado mi **mamá**, que fue cuando empecé

Era un violín y pues muy **chafa, chino**, así bien **chafa**, o sea si estaba **chafa**, pero no estaba tan **chafa**, pero si estaba pues bien **chafa**

Éste que tengo en este momento lo tengo desde el 2012 y ...era de mi **abuelo** [...] es **alemán** o **checo**, no saben bien, llegó en el porfiriato, lo trajo Casa Wagner o algo así [...] tiene pues yo creo que un poquito más de **cien años** [...] es un muy **buen** instrumento [...] me va a **servir para** toda la licenciatura. [DAMS290225]

El *primer violín* es casi siempre prestado por alguna organización, alguna institución o por un amigo; a veces lo compra la familia.

Los ejemplares que se usaron en un principio y ahora ya no se usan se describen casi siempre con palabras como «chino», «chafa», «duro»,

palabras que en este contexto quieren evidenciar la escasa calidad del instrumento. Cuando no es así y el violín es heredado de algún miembro de la familia, las palabras despectivas suelen desaparecer. Del violín se indica la procedencia directa (de quien lo compraron o lo recibieron), la edad, la procedencia en términos de nacionalidades, si es de fábrica o de laudería, cuanto duró o cuanto va a durar.

También la descripción de un violín se organiza mediante jerarquías: las nacionalidades de procedencia son jerarquizadas, donde «chino» indica el grado menor; la edad está jerarquizada, donde «menos antiguo» indica el grado menor; el peso está jerarquizado, donde más pesado indica el grado menor; el momento durante el cual se utilizó está jerarquizado, donde los primeros momentos del aprendizaje indican el grado menor.

[...] se supone que los arcos son de **madera** o [...] de otros materiales [...] y eso será toda **la vida del arco**;

[...] no era de madera, [...] era de **fibra de carbono** me parece, pero servía mucho;

[...] tengo uno **ahora** que es de **madera madera** [sic] que me vendió también otro maestro. [N180925]

Algunos de estos criterios jerárquicos actúan en la misma dirección para más de una categoría, por ejemplo entre violín, arco y estuche.

La madera es síntoma de calidad, tanto que el anuncio de la figura 64 en la página 320 especifica que ese ejemplar (que es un violín para los primeros momentos del aprendizaje) es de «madera» y no de «aglomerado». El buen estuche es estuche de madera, el buen violín es violín de madera y también el buen arco es arco de «madera madera» [sic].

Cuando haces **arco abajo** [...] cuando respiras digamos que cuesta un poco de trabajo, es un poco **pesado**. [DAMS190429]

Pesado es rasgo indeseable para el violín como para el estuche y para la técnica del arco. La jerarquía organiza las descripciones privilegiando líneas ordenadas, donde cada cosa se coloca a cierta distancia de un extremo y de otro. En línea jerárquica las cosas buenas y positivas se encuentran cerca del presente y cerca de quien describe, las indeseadas se

mantienen lejos del presente y de quienes describen. Las cosas que han podido durar mucho han demostrado ser tan buenas que aún procediendo del pasado no se han quedado lejos del presente.

Edad

Así como los atractores narrativos sobre nacionalidad actúan también en la descripción de la persona,²³ la organización jerárquica encuentra en la edad un ambiente de cultivo muy fértil.

A: [cuánto tiempo se necesita para presentar la admisión a la licenciatura desde cero]

H: Tres años. [...]

Yo dedicaría así un año entero a técnica, técnica [sic]: agarre de arco, cosas muy básicas, pasar el arco, las cuerdas, el sonido, la postura. [H181108]

Cuando pregunté a una maestra si yo podría empezar ahora a estudiar violín para entrar a la licenciatura en tres años, el hecho de que yo hubiera pasado los treinta se le hizo una circunstancia tan graciosa que no pudo contener la risa mientras me decía que, aún cuando me quedara encerrado en una torre para dedicarme únicamente a eso, necesitaría un milagro.

Yo tenía **14 años**, cuando empecé, o sea **bastante grande** [...] era algo que no me dejaba avanzar [...] hay gente que tiene la mitad de mi edad y está tocando el doble [...] alguna vez un maestro también me dijo es que ya estás **grande** para tocar. [N180925]

Todo parece indicar que en cierta edad la capacidad de aprender sea mayor o más eficaz que en otras. Si bien todos, sobre todo los más hábiles, hayan admitido que todo es posible, ninguno ha omitido evidenciar que

²³Véase Atractores narrativos en la página 189

es altamente improbable. Esta es una de las cuestiones que he sacado, discutido e insinuado cada vez que se ha dado la posibilidad. Quería saber cual fueran los promotores de estas probabilidades. ¿Qué cambiaría con la edad? ¿Porqué tres años serían suficientes antes de cierto momento y dejarían de ser suficiente después?

Las explicaciones que he recibido irremediamente por casi cuatro años tienden a converger sobre una supuesta capacidad del cuerpo o del cerebro. Es opinión común que el cuerpo tenga una memoria y una posibilidad de aprender. Puedo resumir así lo que escuché: la posibilidad de aprender es mucho mayor en la niñez, es buena en la adolescencia y muy mala en la edad adulta. Hasta hubo quien me indicó específicamente la edad de 25 años como última frontera de la esperanza de aprender algo que tuviera que ver con movimientos del cuerpo.

Desde la tranquilidad de quien no tiene que competir para una plaza en el mercado laboral de las orquestas juveniles; desde la seguridad de quien se encuentra más frecuentemente en la posición de aprender que de superar un examen; desde la obligación de reportar también las (pocas) voces que no concuerdan con este paradigma invisible; empezó a surgir en mi la sospecha de que esta verdad neuro-anatómica profesada por no-anatomistas pudiera tener componentes sociales preponderantes. Tal vez la necesidad de comparar y compararse obliga a buscar un punto de referencia, algo estable tan purificado que no tiene género, no responde a una clase económica, no depende de la voluntad ni del mérito y sobre todo no es discutible, como un número.

La edad aparece como una consecución de contenedores cada uno de los cuales es un año al cual corresponde un número. Cada año es una edad que debería contener experiencias que se consideran debidas o adecuadas. Cada edad termina por contener las experiencias que contiene y la narrativa deja flotar siempre las incongruencias entre estas dos construcciones: *lo que considero que tenía que haber hecho* contra *lo que considero que hice*.

Por lo que he visto, la edad es un atractor crucial en la narrativa de un violinista en todas sus experiencias. Cualquier indicación de tiempo

relativa al aprendizaje antes de entrar a la carrera se coloca usando la edad como criterio cronológico. Como muestra el ejemplo que sigue, las fechas del calendario son atractores mucho más débiles.

A: Cuanto tiempo es que tocas violín?

D: Desde los **11 años con 11 meses** [...] porque recuerdo que mi primer violín, bueno la primera vez que yo agarré un violín fue en agosto [...] hasta te podría decir así el día exacto [...] que habrá sido 2009, no.. 2004 creo... [...] o sea que tengo 15 años tocando violín [...] 13 años. [DZD181003]

Yo tenía **14 años**, si, no sé bien el año pero creo que fue 2010-2011. [DAMS190225]

La gran mayoría de los que tuve la posibilidad de interpelar me ha contado que empezaron en la infancia o la adolescencia. Es condición común que los que decidieron y lograron empezar una carrera universitaria centrada en la práctica de un instrumento, han empezado muy jóvenes. No es infrecuente que los mismos consideren que hayan empezado ya muy grandes. Como siempre, la práctica se complementa con su componente narrativo que la organiza. En este caso parece que hay una fecha de vencimiento, un momento después del cual ya tocar cierta pieza o tocar de cierta manera deja de ser relevante.

Y yo ya estaba en la **edad límite** para hacerlo. [N190319]

También cuando llegué aquí la **edad límite** para *entrar* a la [orquesta tal] eran 21 años. Sí lo intenté pero no me quedé. Entonces siempre he tenido ese... esa espiníta de la edad. [H190405]

Él fue el que me lo dijo claramente, que me dijo es que estás grande, y **ya no se puede**, ¿no?... bueno no es que no... más bien no iba a poder *entrar* a la escuela. [N190319]

Con el paso del tiempo, emergía más claramente una voz que había empezado a escuchar desde principio: el un afán de controlar y de reducir el acceso. Entre más grande seas, más altos van a ser los requerimientos para entrar. En algunos casos alcanzar el requerimiento es literalmente tan imposible como volver a los 17 años y quienes en su momento tuvieron esa oportunidad serán más afortunados de quienes no la tuvieron: irreversiblemente.

Muchos me han contado que tienen alguna idea de cual podría ser la edad indicada para estudiar cierta pieza. Esto no se reflejan en una correspondencia entre edad y repertorio, pero evidencia una clara categorización de la edad como *grado* de maduración, que genera ciertas expectativas y que *coloca* la persona en una *línea*.

La regulación del posicionamiento es activa en las dos direcciones. Si bien *sea mejor* que un aprendiz empiece lo más temprano posible, hay piezas que *es bueno que toque* solo cuando llegue a cierta edad porque es posible que no sea capaz de *apreciarlas* si es demasiado joven. Me dicen que los más jóvenes no se preguntan, que más bien repiten.

[...] solo repite repite [sic] imita y ya no piensas ¿no? [N180925]

Al mismo tiempo hay piezas que se espera que un violinista de cierta edad ya sepa tocar, eso no porque a ciertas piezas de repertorio corresponda cierta edad, sino que cierto nivel violinístico.

La maestra [Y] me lo mencionó, que... que «a tu edad ya deberías estar tocando otras cosas» ¿no? [H190405]

A: [...] hay un repertorio que se supone que estarías haciendo en cierta edad?

H: Sí.

[...]

A: ¿[Tal pieza] a qué edad se tiene que estudiar?

H: Pues no creo que haya como que una edad, sino más bien cierto... nivel violinístico. ¿no? Que igual puedes alcanzar en cinco años ¿no? [H190405]

Es común escuchar que para cada edad existe un nivel adecuado, que cierto nivel de todas maneras no se pueda alcanzar antes de cierta edad y que después de cierta edad las posibilidades de alcanzarlo disminuyen drásticamente. Pero entonces ¿qué es este *nivel*? y ¿cómo se alcanza?

En clase



Figura 23: Violinista en una clase con pianista. [19 Abril 2019]

El grupo que encontré bajando las escaleras estaba formado principalmente por estudiantes de licenciatura que fueron muy amables conmigo y se interesaron en mis inquietudes desde el primer día y por muchos más. Como mencioné, en ese momento mis planteamientos habían tenido el suficiente contacto con el campo para entrar en crisis profunda. Estaba tratando de abordar la práctica a partir de la definición de cuerpos que se integran, que se vuelven espontáneamente el uno complemento del otro. Sin embargo, los cuerpos que había podido identificar se narraban como enclaves finitos y determinados, adversos a la penetración. Por oposición, la idea de «cuerpo del violín» emergía como un complejo enredo de cualificaciones jerárquicas basadas en tipos de material, antigüedad y presunción de eficiencia: casi todas desvinculadas de su forma plástica y de su relación con el cuerpo de las personas. Por eso había decidido que sería el caso de abordar la práctica desde la práctica.

Mi educación en la música se ha ligado desde el primer momento con la improvisación. Por eso presenté mi interés para la práctica instrumental a

partir de las exigencias de ese método (Bailey 1993). Así podía formular mis preguntas desde una acción cinética y sonora que conocía bien: era algo que yo podía ofrecer y que daba razón de las discrepancias que encontrábamos en puntos cruciales de la práctica. Esta estrategia dialógica se basaba en construir juntos una narrativa que planteaba una diferencia de objetivos a partir de una coincidencia de herramientas: arco y violín.

Mi esperanza era estimular una búsqueda retórica de recursos cinéticos y sonoros que no fueran dependientes de la cultura sino de la forma. Activar la plática en esta dirección podría llevar a enganchar las contradicciones que este tipo de retórica conlleva: las técnicas del cuerpo y de la práctica instrumental son estrictamente culturales. Así las capas narrativas que informan el movimiento se harían evidentes y eso podría impulsar una excavación cada vez más profunda para tratar de superarlas una por una y de llegar a la supuesta objetividad de la forma y de la anatomía. Una paradójica minería infinita que produce lo que pretende extraer.

Y así fue. Cada vez que tratábamos de desvincular la eficacia de un ejercicio, de cierta reiteración, de un punto de partida, llegábamos a la libertad frustrante de la arbitrariedad. En palabras siempre diferentes, mis violinistas descubrían conmigo que esta y aquella técnica tienen sentido porque se orientan hacia la capacidad de apreciar y conseguir un efecto musical que deriva de lo que la experiencia musical otorga y demanda. Me explicaban que la experiencia musical del ejercicio, del entrenamiento y de la repetición era necesaria para que yo entendiera lo que me mostraban. Y esa experiencia la teníamos a la mano, fermentaba a nuestro alrededor en los salones.

Según todos nosotros, la mejor manera de observar el aprendizaje para poder entender «cuales son las bases de la técnica del violín» resultó ser mi presencia en clase con alguno de ellos. Y fue así que empezaron mis maravillosos semestres de clases presenciales de violín. Por meses entré regularmente a las clases de diez estudiantes distribuidos entre cinco maestros diferentes. Frecuentaba las clases de temas selectos de violín, ensayos, recitales, comidas, los seminarios de mi programa de doctorado y pronto empezaron las entrevistas programadas.

Todos fueron muy abiertos conmigo, nunca se negaron a contarme, pude tomar fotos y videos²⁴ y los estudiantes empezaron a darme muchas explicaciones sobre lo que estaban aprendiendo y sobre lo que sucedía en clase.

Fuera de las clases, sacado mi violín, empecé a pedir ejemplos: ¿Qué es lo que no te salía hoy? ¿Qué fue lo que no le gustó de lo que presentaste? Y sobre todo la pregunta que más veces tuve que repetir: ¿qué es lo primero que me enseñarías?

Las respuestas a esta última fueron increíblemente consistentes: me enseñarían a pasar el arco. Así que empezó toda una nueva etapa de mi vida: ahora yo pasaba el arco. Si pocos minutos antes yo era un antropólogo que hacía preguntas a las paredes, ahora (y de eso me di cuenta ya más tarde) yo era también un violinista principiante. Volver a ser un *principiante* no es una empresa muy cómoda, pero yo cumplía con los requisitos: mi estuche se parecía a los otros estuches de violín, mi instrumento tenía aproximadamente cien años y era herencia de familia: a veces es cuestión de suerte.

Estaba muy entusiasmado porque, entre clases, revisaba mis notas y en cualquier espacio libre pasaba el arco. Pasar el arco es considerado el primer ejercicio que se tiene que hacer y al mismo tiempo es una de las maneras de hacer un diagnóstico. Cuando pedí a un maestro si podía darme clases él me contestó que no podría dedicarme tiempo con regularidad y comprometerse conmigo en ese sentido, pero que sin duda podía ir con él, de vez en cuando: yo pasaría el arco y él «me diría». Si bien este sea el pequeño ejercicio con el cual se empieza el viaje infinito del violinismo, fue suficiente para suscitar todo tipo de preguntas y discusiones.

El ejercicio consiste en agarrar el violín, agarrar el arco, recargar uno de los extremos de sus cerdas sobre una cuerda y recorrerlo hasta el otro extremo. Aquí empiezan las disputas.

¿Cómo se agarra el violín? Con la mano izquierda.

¿Cómo se agarra el arco? Con la mano derecha.

¿Y luego? Afortunadamente disertar sobre técnicas violinísticas evade

²⁴Previa firma de autorización escrita.

los objetivos de este trabajo. No me atrevería a tratar de describir la infinidad de detalles, de estrategias, de problemas y soluciones, de incongruencias e implicaciones anátomo-fisiológicas. El violín se agarra con la mano izquierda y se pone sobre el hombro izquierdo. Más específicamente se tiene que acomodar en alguna misteriosa posición entre el cuello y el hombro, recargando alguna de sus partes sobre la clavícula y utilizando las posibilidad motiles del cuello para tratar de mantenerlo en su lugar cuando la mano izquierda necesita despegarse de los puntos en los cuales lo sostiene.

Y las disputas siguen, porque para facilitar estas operaciones existen la barbada y el cojín, dos apéndices del violín que se colocan la una entre el cojín y el rostro, la otra entre el violín y el tronco. Hay tradiciones que desalientan el uso de una o de las dos. Al mismo tiempo hay maestros que han buscado alimentar su práctica violinística de otras disciplinas del cuerpo como la fisioterapia o el Tai Chi Chuan. De ahí la indicación de evitar que estos órganos que se añaden al violín mantengan las articulaciones del hombro y del cuello en la misma posición por demasiado tiempo.

Esa magnífica pluralidad de voces concuerda sobre una invisible paradoja central, fuente y boca del mismo río: la posición del violín tiene que ser lo más «natural» posible, siempre tomando en cuenta que el violín es artificial y que por eso la posición nunca podrá ser del todo natural. Como alrededor de un panal de abejas, cada quien por su cuenta, las líneas narrativas vuelven a delinear esta contradicción consciente e inevitable: «nuestro cuerpo es natural, pero el violín es artificial».

Yendo un poco más a profundidad en esta contradicción he podido escuchar por un lado cómo estos órganos añadidos al violín permitan adaptar su morfología a la fisiología del cuerpo, mientras por el otro se escucha que estos alejan la morfología del instrumento de un estado de alguna manera originario y, por el mismo discurso dicotómico, más natural. La frase que mejor lo manifiesta es que «todos somos diferentes, pero nuestro cuerpo no está diseñado para tocar violín». Me encanta el poder de la narrativa: «todos somos diferentes» pero todos tenemos «nuestro cuerpo» y el cuerpo está «diseñado», pero no «para tocar violín».

Una vez más para que quede claro: es difícil, es cansado y hay tantas disputas sobre como abordarlo, porque «nuestro cuerpo no está diseñado para tocar violín»; no es porque *el violín no esté diseñado para que podamos tocarlo con nuestro cuerpo*.

Todavía «no hemos tocado ni una nota» y ya hay cosas que se tiene que hacer para tocar el violín y no son prescindibles. Hay que *agarrar* el violín, ponerlo en alguna *posición*, esta posición tiene que ser *natural* pero no puede serlo. Con estas constantes viene otra: si la posición no logra ser suficientemente «natural» entonces el violinista corre el riesgo de *lastimarse*. Dado que no me emocionaba mucho la idea de lastimarme, empecé a preguntar mil maneras de entender si mi posición fuera suficientemente «natural» y entonces «correcta».

Las dos indicaciones más frecuentes eran que tenía que asegurarme que estuviera «derecho» y que me sintiera «cómodo». A esas alturas ya me quedaba claro que mi violinismo estaba condenado a ser *artificial*: porque ni el espejo, ni las fotos, ni los videos, fueran sobre mi o sobre alguien más, no me mostraban aunque fuera una sola línea recta, entre todas las siluetas de violinistas.

Mientras mi principal logro era pasar el arco sin desanimarme demasiado, las tareas que los estudiantes tenían que realizar para sus clases eran definitivamente más complejas y demandantes. Tenían que memorizar piezas muy largas y conocerlas en sus aspectos musicales y violinísticos. Es decir que tenían que tocar las frases usando ciertas arcadas y ciertas digitaciones, respetar indicaciones de agógica y requerimiento del estilo de la época según como el maestro los explicaba, condicionar todos los movimientos para que sus efectos restituyeran la interpretación que la maestra evidenciaba.

¿Bueno maestro, qué vamos a ver? Y me dice. A veces empezamos con escalas o a veces con estudios. Siempre es una de esas dos. La última vez creo que fue estudio. Y ya me deja tocar el estudio. Si de plano escucha que hay muchos errores o cosas que no entiendo me detiene y me dice: no, escucha, otra vez, estas haciendo esto mal, o tal cosa mal. A veces me deja acabar

el estudio para escucharlo completo y luego me dice: pues, le falta bastante al estudio, o vemos partecitas. [N190326]

A: A ver, tu clase típica:

R: Pues, lo que me dejó de tarea, algún estudio, pues lo presento, como lo fui resolviendo, me va diciendo no pues cambiales esto... este... el sonido tiene que ser así, cierto tipo de sonido, ¿no?

A: Ajá

R: [El sonido] no puede ser ni muy apretado, ni muy guango, tiene que ser cierto tipo de sonido. Bueno que sonido se busca, puede partir desde allí también, cuál es la idea de un buen sonido, cuál es el enfoque, desde el problema de abordar cómo va a ser una interpretación, como va a ser el vibrato, cosas así, hasta técnicas, desmangues.

O en las clases vemos también un poquito de el contexto histórico de la obra, del compositor y pues poco a poco vamos haciendo estudios un poco más complicados.

Es en sí como va siendo la clase. [R190225]

Efectivamente la clase, por lo general, gira alrededor de eso. Literalmente hay un pivote alrededor del cual la clase se organiza.

El salón

Cuando los violinistas me presentaban a sus maestros, por lo general lo hacían presentándoles su propia versión de mis preguntas, la cual generalmente era mucho más interesante que la mía. Los profesores captaban de inmediato que mi interés estaba enfocado a cómo mover las manos, los dedos, el brazo, los hombros. Con lo que cada estudiante decía, quedaba claro que no estaba entrando a clase con mi libreta para observar cuestiones de didáctica o pedagogía, que no estaba tomando notas sobre el repertorio o sobre cuestiones musicales: estaba buscando esos aspectos del

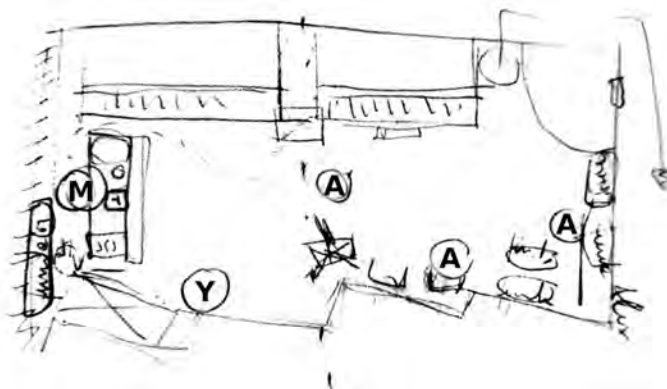


Figura 24: Mapa del salón C-8 [13 Abril 2018]

movimiento del cuerpo «que dependen del violín pero son independientes del estilo», que «son la base de toda la música que se quiera hacer con el instrumento».

La retórica de *partir de la forma del instrumento y de la forma del cuerpo* estaba ya activa en la superficie del discurso, por eso adhería como un guante de seda. Muchos maestros estuvieron muy contento de ver cuanta atención yo dedicaba a observar los pies, su posición y su orientación, mientras escuchaba las cuerdas, las plumas que solfeaban los pulsos, los respiros. Los pies son muy importantes, me decían, para la posición.

Así fue como empecé a dibujar mapas de las posiciones de los pies, de los hombros, de los ejes del cuerpo y de las articulaciones. Como punto de referencia trazaba el perímetro de los salones, la forma de los refractores acústicos en las paredes, la posición de los pianofortes, de las mesas, de las sillas, de las ventanas y de los espejos, la trayectoria de la puerta que se abre hacia el interior, la posición del bote de basura y del pizarrón, la posición de los estuches y de las mochilas, la posición del atril.

Volvía a recorrer las líneas de las paredes de los mismos salones por todas las clases, como si esperara que se fueran a mover, que me tomaran por sorpresa y cambiaran de posición, de ángulo, de dimensión. Cuando no estaba en clase volvía a mirar mis dibujos, decepcionado por no ser capaz de encontrar alguna constante. Con el afán de no concentrarme únicamente en lo que ya había sacado de mis primeras observaciones, por

poco no se me olvidó que ningún dibujo carecía de su enclave, el perímetro en el cual se daba toda la acción.

Solo después de haber cansado mi pluma por repetir las mismas rutas una y otra vez, llegué a darme cuenta de que el salón se dividía en dos porciones *grosso modo* de igual tamaño: dos mitades en los dos rincones extremos de las cuales se posicionaban maestro y estudiante (respectivamente M y A en el mapa de figura 24 en la página anterior). Cuando había más de un solo alumno, esto se hacía todavía más evidente. Empecé a fijarme con más detenimiento en cada clase a la cual asistía y esta distribución era cada vez más clara.

Mi posición en las aulas era casi siempre determinada por el maestro y caía siempre en la mitad que él mismo ocupaba (Y en el mapa de figura 24 en la página anterior). En alguna clase me iba a sentar en otro lugar y la maestra me pedía amablemente que me moviera o me preguntaba porque me había sentado justo ahí. Una vez otra maestra me explicó específicamente que me estaba sentando muy cerca del estudiante y que eso le causaría dificultad en tocar, no obstante yo estuviera sentado a más de un metro de distancia él. Había casos en los cuales, sobre todo en salones más pequeños, el maestro se sentaba más cerca del alumno y me invitaba a sentarme a la misma distancia. En esos casos, relevé con interés que la posición de algunos objetos, como los estuches de nuestros violines y nuestras mochilas, la bolsa de la maestra o el termo de café no se encontraban en sus posiciones habituales: constituían los extremos de un perímetro menor, un enclave en el enclave.

El caso más evidente de esto era la posición de un objeto más grande y más pesado. En varias ocasiones llegué a clase y encontré que el pianoforte estaba inclinado, formando con la pared un ángulo de aproximadamente 45°. Cuando nadie estaba sentado en ese piano, el salón se achicaba: el espacio habitado se restringía (figura 25 en la página siguiente).

Llegábamos, esperábamos atrás de la puerta, que la clase anterior terminara o que alguien nos hiciera señas de que entráramos. Cada quien dejaba sus cosas en su lugar de siempre, mientras nos saludábamos. No es costumbre de los profesores levantarse cuando entran los alumnos. Por

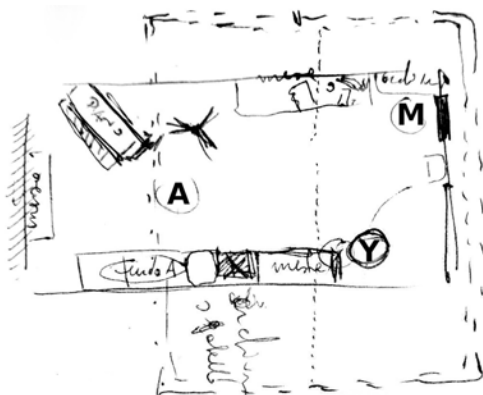


Figura 25: Mapa del salón C-37 [17 Mayo 2018]

lo general este tratamiento se extendió también a mí. Solo un maestro y una maestra se levantaban sistemáticamente cada vez que yo entrara o saliera del salón, para saludarme o despedirse de la mano y de beso.

La clase empieza muy regularmente como todos me han contado: se menciona el texto que tenían que haber estudiado desde la clase anterior. Si no hay excepciones, problemas o razones muy especiales para evitarlo, el alumno saca el texto de su estuche o de su mochila y lo pone en el atril. El texto sale de la mochila aún cuando la consigna es tocarlo de memoria: el maestro lo agarra para seguir la ejecución y leer las indicaciones que le había puesto anteriormente o anotar algo nuevo.

De no ser así, el texto va en el atril. El atril es para el texto, el estudio, la partitura. Este enlace es tan fuerte que aún cuando la pieza se toca de memoria y fluye hasta con los ojos cerrados, el violinista la toca volteado hacia el atril, como si estuviera leyendo. El atril está físicamente al centro del salón de clase como el texto está al centro de la práctica de aprendizaje. Alrededor de ellos, todo se mueve.

Descubrir el atril fue una epifanía: ¿cuánta vida aún orbitaría a su alrededor?

El atril

Estos trípodes de metal con una sola pierna son trabajadores silenciosos de la FaM. Hay muchos de ellos, cada cual con su número de reconocimiento que lo asigna permanentemente a un salón específico. Sin embargo, cada atril se mueve, pasea por los patios y los pasillos, se asocia con otra personalidad invisible e ilustre: la silla.

Es tan común que los atriles se encuentren fuera de sus salones que hay letreros como el de figura 26, enmicados y clavados a las paredes de los pasillos que piden a quienes los leen: «No te lo lleves, aquí hace falta». Si, cuando trabaja solo, el atril se dedica a sostener o a ser vicario del texto en clase, cuando éste se asocia con la silla su oficio muda.

La población de la FaM necesita lugares para estudiar. Los salones que hay no son suficientes y hay que competir para los que se prestan; los estudiantes aprovechan del tiempo entre clases para practicar o se calientan antes de entrar a presentar sus avances de la semana. Por eso, en los pasillos, justo a lado de las puertas se encuentran guitarristas que calientan, violonchelistas que afinan el instrumento, contrabajistas que ensayan un parte.



Figura 26: Letrero [12 Octubre 2017]

He preguntado a los alumnos que conocía si, después de usarlas, ellos regresaran esas sillas a los salones de los cuales las había sacado. Me contestaron que, por lo general, si habían sacado una silla de algún salón, entonces la regresaban, en cambio si habían encontrado la silla en el pasillo, pues ahí mismo la dejaban.

La necesidad de tocar ha sistematizado la búsqueda de una solución y estos no son los únicos objetos que se quedan en un lugar para otorgarle perímetros y límites. Los estuches lo hacen muy a menudo: se ponen frente a las puertas de un salón o a sus lados, se distribuyen alrededor del área de estudio que se está generando, como se observa en la figura 27 en la página siguiente. Estos objetos están ahí en lugar de las personas.

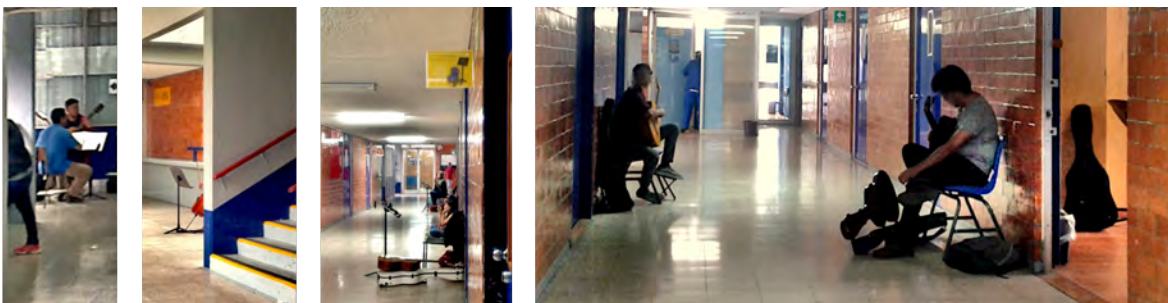


Figura 27: Organización del espacio en los pasillos

Determinan un espacio y lo apartan para que nadie lo ocupe. Los estuches alrededor de los guitarristas son para que quienes circulan en los pasillos no se acerquen demasiado al músico o al instrumento como yo no debía acercarme demasiado al violinista en el salón.

Cuando hay más guitarristas, si alguien se aleja de la silla para ir al baño o a la cafetería o incluso entrar a clase, a veces se lleva todo pero deja un indumento, por ejemplo una chamarra encargada al cuidado de sus colegas, en sustitución de su presencia. Una silla no es suficiente para afirmar que «aquí ya hay alguien», cualquiera puede llegar a sentarse en ella o llevársela. La silla de por sí no tiene mucho poder, es muy común ver que una silla salga de un salón y luego regrese a su lugar: es mucho menos común que eso pase con el par silla-atril. Un atril frente a una silla hace lo mismo que haría una chamarra que sustituye a la persona: hace que no quitáramos la silla de ahí.

Fue así como me di cuenta lentamente de que el par silla-atril es muy resistente y se dedica a organizar enclaves.

Cuando no hay suficientes lugares disponibles éstos se generan sustrayendo espacio público a las áreas de tránsito con la colocación de silla y atril: barreras para trazar sus perímetros. Es el mismo proceso que ha llevado a la solidificación del patrón de sustracción progresiva explicado en la sección *Edificaciones*.

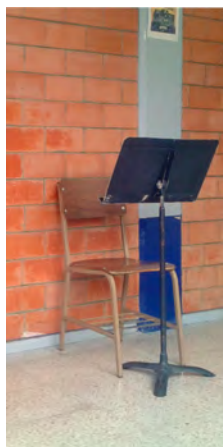
La grande diferencia es que los enclaves inamovibles se volvieron parte de las instalaciones de la Facultad. Por eso están regulados y las partes más cercanas a los centros de poder tienen prioridad de acceso. Los en-

claves silla-atril contradicen las normas de la escuela y por eso son transitorios, hay un esfuerzo constante para deshacerlos.

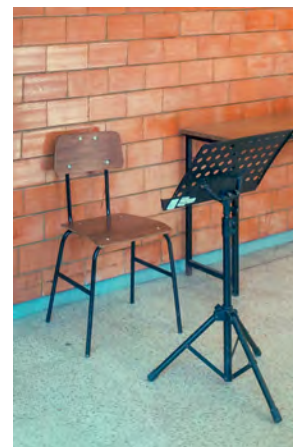
Cuando el músico se aleja, el enclave silla-atril se queda y cualquiera puede acercarse y utilizarlo. Si la demanda de espacios es alta, alguien se sentará en la silla y el enclave podrá permanecer. Si la necesidad desaparece la silla se queda vacía y otros actores del sistema la interceptan, la quitan y regresan el atril a su salón. Se remueven los perímetros del enclave y éste cesa de existir hasta que alguien no tenga la necesidad de reconstruirlo y busque los legítimos materiales necesarios: un atril y una silla.

Esta estrategia tiene suficiente capacidad organizativa para que los espacios generados persistan; al mismo tiempo la existencia de dos prácticas opuestas (la construcción del enclave silla-atril y la asignación de un atril a cada salón) permite que el equilibrio sea muy dinámico y que los espacios sean considerados efímeros. Por ser transitorios los enclaves silla-atril evaden el sistema de asignación por título.

Este proceso mantiene espacios flotantes para los cuales los maestros no entran en competición con los alumnos.



(a) Silla-atril
[13 Octubre 2017]



(b) Silla-atril
[19 Abril 2018]

Figura 28: Los materiales cambian, el patrón resiste

La cuerda

Y el hecho de pensarlo con peso es **entrar en la cuerda** y entrar en la cuerda es un término que a veces es confuso pero

es... siento que es muy importante, porque si queremos generar un sonido rico, un sonido grande, necesitamos de verdad **entender a la cuerda**, como entender ese... hmm... esa profundidad que hay que hacer con el arco. [DAMS190408]

El atril es el pivote alrededor del cual se organiza el salón como el texto es el pivote alrededor del cual se organiza la clase. Pero ¿qué es una clase? Si bien todas las clases tienen una organización muy parecida, cada par alumno-maestro forma una experiencia diferente cada día.

Con excepciones, una clase es el encuentro de dos personas, estudiante y docente, que dura una hora. El alumno se acerca al maestro para que éste le enseñe a tocar el violín. Efectivamente hay algunos casos en los cuales el maestro enseña (es decir literalmente muestra) como tocar el violín. Pero la gran parte de lo que el maestro hace en la clase es explicar. El alumno toca y el maestro comenta.

Los comentarios se dirigen hacia todo: agarrar el violín, agarrar el arco, leer, anotar, mover los dedos, a qué hora llegar, dónde y cómo sentarse, cómo estar parado, cómo vestirse en el concierto, actitudes, cómo estudiar en casa, cómo el carácter y la personalidad influyen en los resultados, cuándo hacer un desmangue y cuál dedo poner primero, tipos de vibrato y estilos, cuál pieza es apropiada para tu nivel, demasiado lento, demasiado fuerte, compromiso, ambiciones, tienes que llenar el cuarto con tu sonido, proyectar, el peso del arco.

Como en esta lista, así llegan al oído, en cualquier orden, con cualquier ritmo posible. Desordenados y motivados por humores, prestaciones, tiempos, requerimientos, estrategias políticas de ambas partes. Que los comentarios sean desordenados no significa que las clases lo sean. El andamiaje de la clase es claro: el alumno entra; el alumno toca; el maestro escucha, detiene al alumno y dice; el alumno vuelve a tocar; el maestro vuelve a escuchar, detener, decir; el alumno sale.

Aquel que tiene que aprender a tocar es el alumno, por eso el alumno es aquel que toca. Pero ¿qué es lo que toca? El alumno toca estudios, escalas y piezas. A mi parecer esta es la única taxonomía generalizable que emerge de los registros y levantamientos. Hay una compleja clasificación

de textos y partes no escritas que los maestros proponen a sus alumnos. Cada grupo se entrelaza, se sobrepone, retroalimenta y contradice con el otro.

Paralelamente a estas taxonomías, hay dos grandes categorías activas: la música y la técnica. En clase se ven las dos.

Para empezar por algún lado será buena idea explicar porqué escribí que los alumnos tocan música, estudios y escalas pero distingo las dos familias categóricas de música y técnica.

Cuando en los diálogos y en las explicaciones aparece la técnica, ésta se opone a la música porque la música sería «lo que quieres tocar», mientras la técnica sería «lo que tienes que hacer para poderla tocar». La técnica dependería de la música-objetivo; pero la música a su vez dependería de la técnica-medio por el cual la música se realiza.

Técnica-música es una poderosa categoría dicotómica recursiva que separa el aprendizaje de sus efectos. La música sería lo que haces cuando ya aprendiste, la técnica sería lo que haces para aprender. En este marco se puede decir que puedes intentar tocar música y este intento se podría manejar como una buena manera para aprender.

La narrativa es más compleja que esto y la situación es más compleja que la narrativa misma de la cual se alimenta. La técnica es muchas cosas y, en la sección relativa al homónimo tropo (p.251) he dejado la palabra a quienes la conocen y la estudian, para poder seguir aquí con una simplificación: técnica y música, son categorías procesales, no se reducen a piezas de repertorio o partituras en específico.

En cambio, lo que el alumno *toca* son partes y piezas específicas. Aquí la distinción es taxonómica, y no categórica. Estas piezas se agrupan en *música* o *estudios*, principalmente con base en los propósitos que los autores o los editores sugirieron o explicitaron cuando las presentaron al público.

Entre lo que los alumnos tocan están las escalas. Estas últimas no son estudios, pero tocarlas es parte de ese proceso que se nombra «estudio de la técnica». La escala es probablemente el ejemplo que más se presta para dar una traza de como la práctica violinística se organiza mediante la

interacción de taxonomías y categorías.

En estricto sentido las escalas son melodías. Para realizar una melodía con el violín se cambia el grado de tensión de su sistema colocando un dedo sobre la cuerda mientras se pasa el arco.

El sonido del violín se obtiene recorriendo el arco según un eje perpendicular al de la cuerda, cuidando que la superficie de las cerdas cubiertas de brea generen la fricción deseada en contacto con la superficie de la cuerda. Las cerdas desplazan la cuerda, su reacción elástica supera la capacidad de tracción. La cuerda se libera y empieza a regresar a su punto de equilibrio estático. Este desplazamiento es suficiente para disminuir la tensión de la cuerda y permitir a la brea de capturarla nuevamente y ejercer nueva tensión. La periodicidad de este ciclo genera un gama infinita de equilibrios elásticos entre las tensiones y los vínculos de cuerdas y cerdas.

Entre las partes de violín que vinculan la cuerda, la parte más libre de moverse es el puente, un artefacto de madera con dos pies, que se acomoda abajo de la cuerda y la mantiene distante de una compleja estructura elástica conocida como tapa del violín. La elasticidad de este aparato permite al sistema puente-cuerda de liberar la energía cinética que el arco añade al violín.

La tapa tiene dos hendiduras, llamadas *efes*, que acentúan su flexibilidad reduciendo sus vínculos. A la estructura de la tapa se añaden dos vínculos que la mantienen en tensión y ordenan su movimiento: una trabe y una columna. La trabe se nombra *cadena*, mientras la columna recibió el nombre de *alma*. El alma del violín es un palito de madera de aproximadamente medio centímetro de diámetro y de lo largo necesario para que se pueda encajar perpendicularmente entre la tapa superior y la inferior según la presión deseada. La cadena es una viga del grosor de pocos milímetros, obtenida por extrusión de un trapecio con la base mayor larga cuanto la tapa superior y pegada a su superficie interna, de manera que corra por debajo de la cuerda más gruesa. Se añadió al violín para evitar que la tensión concentrada abajo del pie izquierdo generara quiebres en la tapa.

La complejidad de esta estructura elástica, en combinación con con la tensión variable de las cuerdas distribuye la energía cinética del arco sobre las dos tapas de manera extremadamente ordenada, restituyendo el timbre característico del violín.

El brazo del violín está cubierto por una pieza de madera llamada *mástil*, contra la cual se oprimen ligeramente las cuerdas para vincularlas. Esta pieza no tiene límites o puntos de referencia, su superficie es lisa y uniforme. La cuerda es un objeto cuya superficie es continua, el dedo se puede poner prácticamente en cualquier punto de su extensión ente puente y cejilla. En ciertos casos el dedo es considerado un vínculo suficiente sin tener que llevar la cuerda en contacto con la madera del mástil. La porción de cuerda entre dedo y puente es la que se solicita con el arco para que se mueva. Por esa razón las variaciones en el periodo de su compleja oscilación son literalmente infinitas.

Los puntos en este diapasón se eligen con base en el periodo que se identifica al escuchar, según una escucha educada mediante la interacción entre muchas tradiciones del canto y de la construcción de instrumentos musicales. Así se opera la división de una cuerda en porciones discretas, áreas separadas por puntos flotantes que se mueven según las exigencias del temperamento de otros instrumentos de un conjunto, según la humedad y el desgaste de los materiales, según la poética.

Que el dedo toque la cuerda en el punto que produzca el periodo de oscilación deseado es una práctica que se conoce como *afinación*.²⁵

Estos tramos de cuerda se nombran con base en un sistema de proporciones y se agrupan según unos umbrales de referencia llamados *octavas*, que se encuentran en proximidad de ciertos puntos nodales llamados *armónicos* (específicamente los que se obtienen dividiendo progresivamente en partes iguales la parte más móvil de la cuerda). La complejidad y la contradicción entre los resultados sonoros y los puntos encontrados se conoce como *historia del temperamento*.

En conjunto, estos patrones arbitrarios de oscilación periódica se llaman notas, por su coincidencia con el hecho tradicional de anotarse y leerse gráficamente en papel. Probablemente por el orden progresivo con el

²⁵*Afinación* es más en general el nombre que se usa para indicar el ajuste de tensiones del sistema violín: las cuerdas se llevan periódicamente al grado de tensión deseado enrollándolas en las llaves de la caja que se encuentra en el extremo del brazo opuesto al cordal.

cual se distribuyen en la cuerda y en el *diastema*²⁶, estas melodías tomaron el nombre de *escalas*.

Las escalas aparecen como si fueran hechos indiscutibles de la dura realidad de la física a los cuales no hay otra opción que adaptarse. En efecto, con toda probabilidad, esas son hechos indiscutibles de la dura realidad de la cultura a los cuales no tuve otra opción que adaptarme.

Estas melodías se pueden tocar adoptando una enorme variedad de combinaciones nota-cuerda y dedo-nota que se llaman *digitaciones*. Recorrer el brazo del violín y todas estas posiciones emergentes en las cuerdas, adoptando todas estas digitaciones, se considera un ejercicio necesario para conocer el violín y para «construir una técnica sólida». Dado que estas melodías aparecen de alguna manera despojadas de su arbitrariedad y por eso ajenas al discurso de la expresión individual y de la creatividad, se utilizan como un esqueleto para entrenar la afinación y otros aspectos de la organización cinética del sistema persona-violín.

En otras palabras: dado que las notas están ahí y que toda la música está construida con esas notas, más vale que te entrenes para que cuando bajas un dedo, éste vincule la cuerda para que te restituya ese periodo de oscilación. Es decir: conoce de manera táctil la ubicación de los puntos, para que cuando tocas una nota, esa resulte afinada y no desafinada.

La precisión en este proceso de afinación es de extrema importancia en la evaluación y auto-evaluación del nivel, el grado de transformación categoría que el aprendiz violinista alcanza. Que las notas estén afinadas es considerado un requisito necesario para cualquier otro tipo de acción alrededor del instrumento. Por decirlo de otra manera, ordenar y dividir el espacio de la cuerda a través de la práctica, para obtener porciones culturalmente bien determinadas, detectadas por contraste con el oído y luego posicionar el dedo en el punto exacto que separa estas áreas es *conditio sine qua non*.

[...] él se centraba muchísimo en la técnica.

²⁶Del lat. tardío *diastēma* 'intervalo, distancia', y éste del gr. διάστημα *diástēma*. Intervalo, distancia.

Lo que de repente me saltaba un poco es que con él era perfecto, siempre me decía tienes que tocar perfecto, perfecto, no te puedes equivocar, es que no está perfecto, es que no está perfecto. [N190318]

Es un trabajo incesante que yo empecé a reiterar desde los primeros días con violín y arco y que, me cuentan, es necesario reiterar todo el tiempo y para siempre. Por como me lo cuentan, no saber afinar equivale a no saber nada.

Sobre el esqueleto de las escalas se aprende a mover la cuerda con el arco de muchísimas maneras. Estas diferentes formas de movimiento del arco y de la cuerda se llaman *golpes de arco* y aparecen bien ordenados jerárquicamente en la práctica.

El *détaché* es el golpe de arco «más básico»; el *legato* es «como un *détaché*» pero «los cambios de dirección son más suaves»; el *martelé* es un golpe para «dar carácter, algo que tenga que ser muy orgulloso»; el portato: «Es un inter [sic] entre *martelé* y *staccato*, están separados pero no tanto»; *staccato* «se parece al *martelé*, también las notas son separadas pero son varias notas en un solo arco, pero separadas». *Staccato volátil*: Como el *staccato* «pero es todo hacia arriba, muy rápido», es un golpe virtuoso. Luego siguen los brincados. [DZD181003]

Con los golpes de arco se pueden usar las notas de las escalas para estudiar combinaciones rítmicas. Las notas se pueden tocar por grupos alternados que en este caso se llaman *intervalos*. Por ejemplo tocar una escala saltando cada vez una nota se dice tocar por *terceras*, saltar dos notas se dice tocar por *cuartas*.

Esta práctica lleva a aprender a reconocer en las cuerdas los atractores que se llaman notas y a posicionar los dedos en esos puntos atractores mientras se realizan ciertos movimientos con el arco para obtener el específico efecto sonoro y rítmico. Es principalmente a estos procesos de aprendizaje que se *asigna el nombre de técnica*. Todos los conjuntos coordinados de movimiento que reciben sus nombres (cada digitación, cada

golpe de arco, cada manera de agarrar y balancear el instrumento) se conocen como técnicas.

La técnica aparece como una categoría recursiva, una técnica formada de técnicas, que todo mundo identifica muy bien y sobre cuya descripción nadie concuerda. Pero cada quien la «hace» porque hacerla es estrictamente necesario e imprescindible. Entre los aspectos de la técnica que más se cuidan está la *postura* (véase el tropo en la página 240). La postura se describe como la base, necesaria para la afinación y narrada en relación a ciertos componentes constructivos del violín y a ciertos elementos anatómicos del cuerpo.

La base de todo siempre es la técnica. [DAMS190225]

Muchas de las palabras que acompañan la técnica son términos de la edificación: la técnica es *estructura*, es *base*, es *sólida* es *estable*. Al mismo tiempo y con las mismas palabras de la estática, cuándo me observaban practicar me daban consejos sobre cómo lograr que mi técnica fuera más *segura*, que mi afinación fuera más *segura*, que yo me sintiera más *seguro*.

D: O sea yo me refería más a que lo fijo, lo sólido, es más bien como las características.

A: ¿Tuyas?

D: ¡Sí! Seguridad, sonido, afinación, todo esto, sobre el violín... específicamente. [DAMS190311]

Reaparecieron la seguridad y las palabras procedentes de la estática, pero ya como metáforas en la descripción del aprendizaje instrumental. En los pasillos todo giraba alrededor de los atriles, en clase alrededor del texto colocado en el atril, en la práctica alrededor de la técnica necesaria para tocar la música contenida en el texto.

Y sin embargo nadie me hablaba de música. En todas las entrevistas, comidas, conversaciones, explicaciones de técnica violinística, comentarios y chismes sobre los recitales y conciertos... nadie me hablaba de música.

Pero me hablaban mucho de otras cosas: la técnica giraba alrededor de la *posición* correcta de las notas en la cuerda, de su *distancia* de la cejilla y de la *postura* adecuada del cuerpo y del violín sobre el cuerpo y del arco sobre el violín.

También cuando me hablaban del sonido, éste se tenía que llenar, como un espacio.

[...] que el sonido fuera el... el correcto, digamos, es decir un sonido, no se, **lleno**, que se sienta... en la cuerda, no como encima [...] [N190326]

O tenía que ser un material que se puede romper.

Por ejemplo la afinación es control de la posición de tu mano izquierda, el vibrato es control de tu mano izquierda, bueno de tu brazo izquierdo porque ahí en ese movimiento se involucra el brazo completo, calidad de sonido es control de tu mano derecha, control de tu arco, de no llegar a que se te **rompa** el sonido cuando no necesitas que se te **rompa** el sonido. [DAMS190408]

Y ahora, alrededor del sonido y de la afinación y de la posición emergía otro viejo conocido: el control (véase tropo en la página 262).

Dibujar los espacios y cruzar las puertas, leer los letreros muros y cuerpos, aprender la técnica del violín y discutirla, todo me regresaba al mismo centro de gravedad: bases, edificación, estabilidad, materiales, límites, contenedores, lugares, posiciones, seguridad, control.

El miedo

La música no era el centro de la cuestión. De alguna manera el centro de la cuestión era esa cosa que estaba escondida en el atril, en las exigencias del texto, de la técnica.

Por eso tuve que empezar a preguntar sobre control, sobre seguridad, sobre estabilidad. Y lo que emergió fue otro atractor más presente y más invisible que los anteriores: el miedo.

Por más que insistiera y tratara de formular mis preguntas de la manera más evasiva o más directa, las respuestas me hablaban del miedo; pero no entendía cual fuera la entidad a la cual le estarían teniendo tanto miedo. Pregunté si le tuvieran miedo al maestro o a la maestra, a la escuela o a la carrera, al fracaso o hasta al éxito; pregunté si le tuvieran miedo a lastimarse físicamente o a tener algún tipo de experiencia emocional traumática. Pero si bien alguien reconociera haber tenido cierta preocupación por alguna herida o por no querer decepcionar al maestro o algún familiar, todos me aclararon que eso no era la causa de su miedo.

Este «miedo» es un aspecto importante y central en la cotidianidad: conocido, sutil, a veces negado, acompaña a los violinistas en el escenario y es tan poderoso que los puede dejar completamente aniquilados. No obstante su importancia y no obstante este haya sido el motor de muchas de mis preguntas, he decidido renunciar a la tentación de utilizar el miedo como aspecto articulador en el texto. Eso se debe principalmente a dos razones: la primera es que quise matizar, en la medida de lo posible, esa visión misteriosamente aterradora de la práctica musical que, no obstante mi esfuerzo, emerge de este trabajo. La segunda es que sobre el miedo y su poder se han escrito excelentes trabajos que superan su obvio

sensacionalismo: mi mayor contribución a la antropología desde esta experiencia de campo deriva seguramente de la relación entre materialidad, cuerpos y palabras.

De hecho, ni yo ni los violinistas podíamos identificar la entidad a la cual se debía el miedo, porque no era a una entidad que éste medio se debía. El miedo se debe a un anillo de retroacción que es el núcleo invisible y reiterado de la práctica transformativa que hace violinistas: es a este sistema auto-organizado que quiero dirigir mi atención.

¿Porqué un sistema? ¿En qué sentido auto-organizado? ¿Qué es un anillo de retroacción? ¿Porqué éste es tan importante en el estudio de un proceso de transformación como el aprendizaje instrumental? ¿Qué papel tiene la materia en este proceso? ¿Cómo actúan las palabras sobre cuerpos? y ¿cómo se configuran estos cuerpos?

Movimientos irrepetibles

Antes de poder explicar a qué le tenían miedo mis interlocutores, cómo éste se manifestaba y sobretodo qué consecuencia tenía sobre sus prácticas y sobre sus vidas, es necesario que me detenga en explicar en qué términos construí el objeto de estudio, porque en el mismo acto de enunciar lo que el objeto es, se está tomando una posición epistemológica.

En mi caso, cómo expliqué en la homónima sección en la página 57, la posición que yo llevé a campo pasó por una profunda crisis porque el campo no es solo un lugar, sino una construcción teórica con cuerpos que la habitan. Las acciones y palabras de las personas que vivían el campo, contradecían mi construcción teórica inicial y tuve que poner en tela de juicio la validez de los referentes teóricos que habían contribuido a formarla. El resultado fue la construcción de un objeto de estudio que es impensable sin el planteamiento epistemológico que presento en este capítulo.

Uno de los primeros pilares que necesité derrumbar fue una concepción del proceso de aprendizaje y enseñanza basada en un modelo de comunicación y transmisión de información y conocimiento. En primer lugar porque ese modelo supone que los individuos sean completos e independientes uno del otro, como contenedores que almacenan ideas. Este es un modelo que hace muy difícil plantear la transformación que ocurre por el acto de escuchar y explorar el mundo. En segundo lugar porque, como explicaré más adelante, plantear que la palabra sea únicamente vehículo de trasmisión para conceptos e ideas, desvinculado del acto performativo de pronunciar y escuchar, no ofrece ninguna oportunidad para capturar la efectiva influencia que la palabra tiene en la constitución y transformación material del mundo.

En cambio, lo que busqué hacer fue describir como el recurso a la metáfora y otros tropos influencia directamente la constitución de artefactos materiales como un instrumento musical, un funda y hasta un edificio. De ahí pude hacer el proceso inverso y evidenciar como estos artefactos influyen la práctica tanto por su presencia en el espacio como por su presencia en las frases que se pronuncian todos los días para hablar de la práctica, para dirigir el comportamiento y, por supuesto, para interactuar en el proceso de enseñanza.

El segundo pilar que cedió fue la dicotomía natural-artificial que pretende separar el cuerpo de los artefactos. Por un lado porque esta considera una vez más que el cuerpo está completo de por sí, porque realizado por una misteriosa fuerza externa de la naturaleza: un cuerpo pensado ofrece otro obstáculo a una teoría de la transformación porque todo acto transformativo se tiene que plantear como un agente que perturba la supuesta autonomía del cuerpo *natural*. Por el otro lado esta dicotomía deja separados el cuerpo del músico del cuerpo del instrumento musical y, con mayor razón, de los cuerpos de fábrica de un edificio. Mi experiencia en campo no me permitía ignorar este problema, dado que el cuerpo se había abundantemente manifestado como un terreno, un territorio, un espacio.

Dado que la renuncia a esos paradigmas constituyó la *pars destruens* de mi trabajo, tuve que encontrar otras soluciones para dialogar teóricamente con el campo. El apartado sobre continuidad, propone una serie de argumentos y propuesta que no tienen el objetivo de adoptar un nuevo paradigma que sustituya los que probaron su ineficacia. Los ejemplos y autores de ese apartado tienen el objetivo de mostrar cuales fueron las lecturas y las contribuciones que contribuyeron a formar mis propuestas teóricas hacia el planteamiento de una continuidad material de la realidad y del habla que considere el individuo como una abstracción narrativa que depende principalmente de la escala de observación. Las lecturas sobre complejidad que cierran ese apartado sugieren que cualquier fenómeno, sin importar su aparente simplicidad, presenta una esencia tan compleja que es absolutamente imposible de describir por completo. Es una renuncia al determinismo que pretende describir cosas, para abrazar la posibilidad de esbozar un relato que de cuenta de relaciones y procesos considerando que narrarlos en etnografía pueda ofrecer el etnógrafo y al lector una mejor oportunidad para apreciar lo que pasa en campo, el fenómeno y el objeto de estudio que se quiere construir para sacarlo a luz.

La sección sobre continuidad abre camino para el centro de la *pars construens* de mi trabajo teórico: ofrecer las herramientas para que los estudios sociales y culturales puedan rastrear y documentar en las acciones de las personas las dinámicas que *atraviesan* una realidad continua e

indescriptible hecha de entes fluidos y la *organizan* en entidades discretas y categorías que les permitan manejarla y vivir en ella. Es por eso que el apartado sobre organización plantea que la práctica de hacer música, de hablar, de edificar, y construir artefactos es una práctica que organiza la realidad en patrones, que no hay entes pasivos: los patrones organizativos existentes contribuyen activamente a constituir nuevas prácticas y nuevos artefactos cómo alrededor de un molde que se modifica incesantemente en el proceso. El devenir violinísta se moldea alrededor del violín, alrededor del actuar como aprendiz y alrededor del actuar como maestro. Paradójicamente, o mejor dicho retroactivamente, el devenir violinista se moldea alrededor de la practica del ser violinista y ésta misma se modifica inevitablemente en el proceso.

El último apartado, que habla de generación, ofrece una manera de responder a las preguntas que nacieron por haber renunciado tanto a la idea de un cuerpo otorgado por una misteriosa naturaleza, como a la idea de que existan unos seres vivos y privilegiados que detienen todo el poder de acción contra los seres no vivos y pasivos que no tienen voz ni voto. Es inevitable leer la palabra generación y no pensar en la historia de la antropología, en los estudios de política y parentesco. La referencia no es casual: de hecho este entero capítulo replantea completamente la noción de organización política, llevando al extremo las contribuciones de la cibernética que han llevado a construir mucha de la teoría sobre bio-política, sobre cuerpos, incorporación y relación co-constitutivas tanto entre persona y persona como entre cuerpo y cuerpo, sean esos cuerpos tradicionalmente considerados como vivos o no vivos.

Por estas razones y dado que este capítulo ofrece una visión unificadora de las relaciones organizativas entre personas, cuerpos y artefactos con raíz en el movimiento y plantea todas estas relaciones como creadoras de cohesión e interacción política y social, me pareció oportuno empezar por un acercamiento muy clásico que ahonda con decisión en el problema.

Paradigmas

«It is not novel. It is old. It is not trivial, but important.»
(Douglas 2003, pág. 10)

¿A qué se refiere Mary Douglas en la introducción a su colección de ensayos *Rules and Meanings*? ¿Qué es tan importante? Voy a intentar una perífrasis. La realidad es construcción social: preguntas sobre compromiso, solidaridad y alienación llevarían a la relación entre normar y significar; para estudiarla sería necesario penetrar el sistema de comunicación formalmente reconocible en el cual supuestamente viajan los significados que se podrían captar solo trámite las ciencias sociales. Finalidad del libro de Douglas es recordar que estas preguntas y los esfuerzos explícitos para contestarlas están produciendo resultado desde hace dos siglos.

No hay que ser partidario de una postura evidentemente constructivista para reconocer que compromiso, solidaridad y alienación son constantemente urgentes y que el problema de la construcción social de la realidad²⁷ que remonta a Marx y Hegel no parece fácil de olvidar y mucho menos parece olvidado (p. 134). Una vez más, la voz de Ian Hacking arroja cierta claridad al debate: "Yo no digo que el constructivismo sea verdadero o falso: es una reflexión sobre las relaciones lógicas, no sobre las realidades de la vida." (Hacking 2008, 44, traducción mía)

Entonces ¿qué es lo que Douglas quiere que el antropólogo recuerde? Muchas cosas. En primer lugar que estas preguntas siguen en pie desde hace dos siglos. En segundo lugar que se han producido avances en la búsqueda de respuestas. En tercer lugar que la ramificación de las especiali-

²⁷Problema que, según la autora, es universalmente reconocido por cualquier sociólogo literalmente «capaz de pensar» (Douglas 2003, pág. 10).

dades ha dispersado estos avances y por eso nuestras disciplinas vuelven a ser pioneras en tierras ya cartografiadas. El entorno de los primeros pioneros, por ejemplo, eran los cambios sin antecedentes que la producción industrial estaba inyectando en la sociedad y en los territorios. Por eso sus descripciones parecen evocar una especie de minería del mundo, donde la experiencia es el proceso de extracción de elementos esenciales de la montaña de la fenomenología, las ideas son costales para guardarlos y llevarlos a las fábricas: la realidad es producto.

Comunicación Otros pioneros estaban rodeados de fragmentos de voces y palabras que corrían en los cables y en las modulaciones radio: la naturalización de modelos de comunicación ha constituido el nervio de las teorías sociales del siglo veinte: significados, señales, conocimientos e ideas que se transmitían de punto en punto, de emisor a receptor. La palabra, la vista, el arte, la bioquímica: todo se volvía vehículo, canal, modulador de emociones, informaciones, señales. La técnica tenía que ser transmitida, la cultura heredada, las emociones moduladas. En un artículo que discute la lógica funcionalista del control²⁸ del personal, de la ergonomía como «estudio cuantitativo de la distribución del trabajo, de la capacidad de trabajo y de la eficiencia [que] debe tener en cuenta la historia de los sistemas» (Haraway 2007, pág. 107) surgen muchas preguntas respecto a poder adoptar un modelo de *comunicación* para entender la regulación de procesos transformativos.

Haraway nos ayuda a descartar el punto de vista del *individualismo atómico* pero hay que ser cuidadosos con las metáforas sutilmente subyacentes y muy tentadoras de la máquina y de la información que son muy relevantes en su trabajo. Sus metáforas derivan de una larga historia de reduccionismo y mecanicismo que se han traspasado en parte a la cibernética en lo que corresponde a la comunicación. Dado que la narrativa, en mi planteamiento, no es comunicación sino acción material sin intercambio de productos, merece la pena observar en profundidad la perspectiva

²⁸La palabra *control* aparece con grande frecuencia en los diálogos y en las entrevistas, por eso tiene un espacio particular en este trabajo.

de la «comunicación como estrategia de control» a partir de una de las definiciones de Haraway:

«La comunicación envía y recibe señales comprensivas que tienen como resultado probabilidades cambiantes en la conducta» (Haraway 2007, pág. 104).

En esta definición se están integrando las organizaciones probabilísticas de la mecánica cuántica y un modelo de comunicación en el cual se considera «fundamental [...] prestar atención a los canales sensoriales, ya sean auditivos, táctiles, acústicos o químicos».²⁹ El límite de una teoría de las señales (que se informa con ambigüedad contradictoria sobre un indeterminismo cuántico y una metáfora mecánica reduccionista) es que la mecánica supone que (pre)exista algo definido (la información) que el sistema cognitivo pueda recolectar y transmitir, de tal manera que la información generaría las ideas. Aún siguiendo una metáfora mecánica como el teléfono o la computadora, sería más probable que las ideas se formaran tras la interacción cuerpo-señales (Capra 2017, pág. 34) colapsando

²⁹Este modelo de comunicación describe el intercambio de información transmitida como señal a través de un canal «relacionando energía, capacidad, ruido, ambigüedad, etc» (Haraway 2007, pág. 105). La misma parece estar basada en un modelo desarrollado por Wiener y Shannon para medir la cantidad de información transmitida por las líneas telegráficas y telefónicas en los Bell Telephone Laboratories. Este modelo, nacido con el objetivo establecer una base para calcular el costo de los mensajes (Capra 2017, pág. 78), se publica por primera vez en el famoso artículo «A Mathematical Theory of Communication» del 1948 en «The Bell System Technical Journal» (C. E. Shannon 1948). Solo hasta el año siguiente aparece la contribución de Warren Weaver (C. Shannon y Weaver 1949) quien redacta una exposición introductoria en la cual se concentra más en los aspectos no matemáticos del problema.

El interés para los estímulos sensoriales que ligaron la cibernética a la teoría de la comunicación y a la semiótica, se acentúa en la segunda mitad del siglo XX. Tanto que en 1965 Fischer vuelve a publicar una teoría del *habla* que Karl Bühler había presentado por primera vez en el año 1934, en la cual se hacía hincapié en la función deíctica del *habla* (Darstellungsfunktion)(Bühler 1965). Esta teoría no se desvía de la línea de *sentido* y *referencia* de Gottlob Frege publicada en el artículo ««Über Sinn und Bedeutung»» (Frege 1892). En su caso, Bühler describe la referencia como asociación del fenómeno sonoro (Schallphänomen) con un estímulo sensorial (Sinnesreiz) que lo liga con otros aspectos de la realidad circunstante. Es evidente la influencia del modelo determinista de aprendizaje por asociaciones que había sido descrito por Pavlov en 1927 (Pavlov 1997) .

Ya en el 1934 se presenta este proceso como una relación entre tres entidades distintas: remitente (Sender), receptor (Empfänger), objetos y hechos (Gegenstände und Sachverhalte): el tríptico del modelo de comunicación en su forma completa.

en un estado observado, a un específico nivel del *sistema-persona*. Luego, las ideas se utilizarían para construir la información por transmitir. Sin embargo, por lo visto en campo, no existe algo coherente y unitario como una *información*.

De todas maneras la teoría de comunicación presenta otro problema: la transmisión presupone que la información *viaje* en los canales. Fuente, canal y destino (o por lo menos el canal) existirían como entidades fuera del modelo y no se transformarían en el proceso de transmisión. El cerebro, y más en general el cuerpo vivo, es en constante transformación: para recibir y guardar las supuestas señales y constituir el percepto y la percepción, cambia incesantemente sus redes y su morfología (Capra 2017, 82 y siguientes). Los «canales sensoriales» no son pasivos, estables e inmutables. Se agradece que Haraway haga referencia a *probabilidades cambiantes en la conducta*, porque eso introduce una visión del individuo a partir de como *cambian* sus acciones, ya no a partir de sus supuestas características o rasgos. Eso está más en línea con mi planteamiento, sin embargo perder de vista la continuidad y el papel activo de estas transformaciones es parte de la herencia cognitiva de la comunicación en la cibernética.

Informática A confundir ulteriormente el panorama en el cual crecían las pasiones de los estudios cibernética, llegó una transformación en la técnica de programación informática. Si al principio los ordenadores eran enormes máquinas extremadamente raras de encontrar y ciertamente no integradas en la vida diaria de muchos científicos, en los años setenta del siglo pasado la situación había cambiado radicalmente. Las máquinas eran más pequeñas y relativamente menos costosas, estaban presentes en la cotidianidad de trabajadores y científicos de disciplinas muy diversas.

Paralelamente a la transformación de la mecánica del cálculo, ocurrió un cambio en la técnica de su programación. Al principio las máquinas se programaban escribiendo puras secuencias numéricas binarias que no tenían ninguna similitud con un idioma y con palabras. Sin embargo, los programadores empezaron a transformar su técnica e inventaron nuevos

métodos para escribir las instrucciones: lentamente se pasó de puras secuencias de números a secuencias de palabras. (Victor 2013) Estos nuevos métodos tenían el objetivo de facilitar el proceso de transcripción y lectura de los algoritmos, por eso se diseñaron utilizando verbos, elementos gramaticales y algunas fracciones de las estructuras sintácticas del idioma inglés. Probablemente esta forma de escribir y leer porciones de algoritmos contribuyó a hacer del ordenador el nuevo objeto favorito de los planteamientos de conexiones entre las máquinas y la persona.

Realidades naturales y artificiales Por más que se poblaran de alegorías novedosas, estos paradigmas tuvieron por lo menos un rasgo común: todos describen una realidad bipartida, en parte preexistente y en parte construida. Las preexistencias son categorizadas como *naturales* y los *productos* son artificios. La entera teoría de la tecnología de Brian Arthur (Arthur 2011), por ejemplo, se basa en una definición de tecnología como dominación e instrumentalización de fenómenos *naturales*. No obstante la idea de fondo sea que *la realidad es construcción*, no desaparecen las categorías de objetivo y subjetivo, donde la parte que modifica no muda en el acto de modificar, sino resulta modificada solo cuando alguna retroacción la vuelve objeto. Lo que Mary Douglas logra trazar con instantánea lucidez es un estado del arte sociológico que se agita en su sueño desde hace dos siglos, con la recurrente sensación de regresar a lugares tan familiares y todavía nunca conocido: es una tradición de estudios sobre regulación de la realidad social mediante la palabra. Mi trabajo se injerta en esta tradición por ambos aspectos: palabra y regulación.

Palabra Hacking, y yo con él, sostiene que en principio no puede haber una teoría completa y general del significado o de la nominación. (Hacking 1983, pág. 82)

En mi estudio, la palabra es movimiento, acción fundamental de la experiencia (p. 143) Voy a poner el acento en el poder transformativo de la experiencia, la cual no es contacto mediado con un mundo pasivo, no tiene el propósito de recolectar información sin alterar y sin alterarse, no

sirve para producir conciencia a través de la información y utilizarla para modificar una realidad preexistente de la cual seríamos huéspedes. Hace falta abandonar el primado representacionista de la palabra y su estigma de contenedor de significados: «[...] is not a matter of knowing the meaning but of knowing the world» (Hacking 1983, pág. 78). La palabra no es el resultado de alguna facultad especial de abstracción: al contrario, la palabra es un proceso inmanente a la materialidad del movimiento. Recordar la palabra es recordar el patrón de movimiento que reconocemos al escuchar el sonido emitido por el que la está pronunciando. La palabra es una secuencia de movimientos que no descende de un conocimiento a priori y no «transmite» ninguna información. La palabra no representa, la palabra es material. Recordar un patrón de movimiento que habíamos oído pronunciar con la palabra «arco» o recordar un patrón de movimiento que hemos cumplido en contacto con la madera del arco: ambos son aspectos del mismo arco que estamos experimentando. La *cosa* provoca la experiencia cuanto la experiencia provoca la *cosa*. Las acciones de hablar y experimentar forman patrones de movimiento: múltiples patrones son múltiples aspectos del mismo mundo vivido.

Cuando digo experiencia quiero resolver la dicotomía de una experiencia pasada y «adquirida», de la cual se tiene memoria,³⁰ contrapuesta a la acción de experimentar presente y dinámica.

La experiencia es una, activa e irreversiblemente presente, es una acción y como tal no se puede *tener* o *guardar*, se puede simplemente hacer. Es arbitrario plantear que todo sea reificable. Es el habito naturali-

³⁰Aquí se entra en la discusión a propósito de la memoria.

El uso de la palabra memoria para nombrar sistemas electrónicos de registros de datos ha contribuido a afirmar una concepción estática y reificada de la memoria. La memoria parece ser una cosa que se ha formado en algún momento mientras se vivía una experiencia, ese objeto que se formaría y se guardaría sería un recuerdo. Es evidente que este modelo de la memoria-almacén, lleno de cajas de recuerdos como una oficina de mensajería, no puede explicar el fenómeno complejo de la interacción entre experiencias que se viven ahora, con experiencias vividas anteriormente. Es un modelo que no es útil para dar cuenta de un proceso transformativo como el devenir violinista.

La experiencia es una sola, y es la que se vive en el presente. Esa experiencia no se guarda, esa experiencia consiste en la transformación de la misma morfología del sistema nervioso y de todas las demás partes del cuerpo. La memoria es experiencia actual de la morfología que cambió ayer y está cambiando hoy.

zado de una realidad que parece ser discontinua «por naturaleza». Sin embargo esa «naturaleza» es el fruto de muchas entidades construidas que no tienen correspondencia fenomenológica ni ontológica fuera de una estricta narrativa por objetos, tan común cuanto etnocéntrica. La *palabra-movimiento* que tomo en cuenta es la que el campo genera mientras camino en él y es la misma que trata de rehacerlo generándolo a cada lectura de estas páginas.

«In this line, movement, observation and description become one. And this unity, I contend, is nothing less than that of life itself.» (Ingold 2011b)

El lenguaje *per se* no puede ser metáfora de la ontología. Mucho del esfuerzo de mi acercamiento técnico tiene el objetivo de hacer evidente la reificación de la experiencia. Para nombrar y discutir categorías es muy común hacer referencia a entidades vividas y a esa esfera de la experiencia que desciende de la corporalidad y del movimiento a cierta escala. Este hablar y actuar por referencias es un proceso muy poderoso y tiene un fuerte impacto sobre la realización de la experiencia misma. Observar algunas metáforas activas en campo es una parte fundamental de mi método. De manera análoga voy a evidenciar que ciertas alegorías tienen consecuencias sobre el discurso teórico de los especialistas, consecuencias que puede dirigir la teoría hacia contradicciones no resueltas. No estoy considerando que tejer relaciones metafóricas sea inoportuno, al contrario: estoy empezando a convencerme de que hablar por metáforas y traslaciones sea intrínseco a la palabra misma y por ende, del todo inevitable. Yo mismo, como es evidente, utilizo frecuentemente metáforas para articular mis frases y mi discurso.

Cuanto a la regulación, el esfuerzo metodológico que propongo es sustituir el modelo de actores que construyen objetos y los transmiten, con el modelo de una única malla que se regula por medio de patrones organizativos. La ventaja de este modelo es que los artefactos se consideran simplemente como patrones de la malla: no como partes externas a una red de actores vivos, sino como entes vivos en sí. Eso elimina la necesidad

de plantear que la interacción entre ciertas entidades sea extraordinaria, por ejemplo connotada en términos de extensión o de incorporación, solo porque las dos entidades se asignan a categorías supuestamente diferentes y a veces opuestas.

En las páginas que siguen examino diferentes modelos que describen *cuerpo, espacio e instrumento*. Eso implica la revisión de algunas categorías: activo y pasivo, material e inmaterial, orgánico e inorgánico, presencia y ausencia, identidad y límite. Ir a profundidad en su comprensión será necesario para entender como se lleva a cabo el devenir violinista: generación de artefactos y control regulados mediante repetición y detención de movimiento.

Sistemas Para tratar de superar algunas limitaciones propias de los paradigmas deterministas e idealistas que inevitablemente informan parte de la literatura a la cual hago referencia, he organizado mis técnicas de investigación alrededor de algunos principios de la teoría general de sistemas, de la cual adquiero tres herramientas epistemológicas fundamentales. Primera, la *auto-poyesis*, útil para considerar los fenómenos como una totalidad que se organiza y genera sin la intervención de fuerzas externas que la mantengan en equilibrio. Segunda, la *complejidad*: una totalidad *auto-regulada* resulta en algo que supera la predictibilidad mecánica que se esperaría de la simple suma de sus partes. Tercera, la *continuidad* que esta teoría atribuye a la realidad, una visión sintética opuesta a una analítica. Las entidades discretas, como la persona o el cuerpo, que identificamos como finitas y separables una de otra, son simplemente abstracciones que utilizamos diariamente para relacionarnos con una fenomenología compleja, en la cual los límites son ambiguos y difíciles de identificar.

El sistema es dinámico: se transforma continuamente, sigue existiendo aún cuando muchas de sus partes se substituyen por otras, su forma no depende de las características de partes constituyentes, sino de su organización continua.

Apoyarse en un modelo sistémico para la etnografía no responde al capricho de elucubrar sobre cosas que aparecen muy claras a quien me las

contó y complicarlas por el bien supremo de la libre abstracción. En la historia de las disciplinas sociales de los últimos dos siglos, ha sido práctica común referirse a los hallazgos de ciencias como la física, la química y la biología para tomar en cuenta aspectos de la investigación que son más notorios a otros dominios de la ciencia. En todos estos casos, con las ventajas se han adquirido también desventajas.³¹ Estoy seguro que mi acercamiento tenga deficiencias por los alcances de mi entendimiento y por los sesgos de mi tiempo: acojo con ironía que estos últimos se deban a la exigencia práctica de superar los límites que vienen de préstamos interdisciplinarios propios de otro tiempo.

³¹Por ejemplo el evolucionismo aplicado a la cultura, el darwinismo social, la obsesión taxonómica de la biología del siglo diecinueve que devastó la enseñanza musical (y las fronteras nacionales), la *producción* artística, la patologización de la diferencia y la semiótica.

Continuidad

Empezar por la continuidad es fundamental para entender como interactúan el discurso, la práctica y los materiales en un único proceso de auto-organización y transformación: lo que es no se divide en partes, es un ente continuo.

No obstante su simplicidad, es oportuno tomar la cuestión desde un ángulo opuesto, observando las contradicciones que surgen en modelos que fragmentan la experiencia para explicarla.

Nombrar la experiencia

A lo largo del texto, utilizo las palabras *ente* y *entidad*. si bien pueden parecer sinónimos, la diferencia entre sus significados será útil para explicar lo que entiendo por continuidad.

Ente: lo que es, existe o puede existir.

Entidad: lo que constituye la esencia o la forma de una cosa.

[*Diccionario de la Lengua Española* (RAE 2001)]

Ente no tiene connotaciones de generalidad o particularidad, de materialidad o inmaterialidad, de certeza o probabilidad, de finito o infinito: simplemente «es». Podemos referirnos a un *ente* sin tener que especificar un límite o una materialidad.

Entidad es una porción finita de la experiencia: un aspecto de la realidad filtrado por las relaciones que lo ligan al observador, lo connotan y lo describen. Es algo determinado, resultado de partes y procesos de definición. Como se lee en el diccionario, una *entidad* es esencia o forma «de»

una *cosa*, como un carácter general usado en «lugar de» la *cosa*: pero no es «la» *cosa* en sí. La palabra *entidad* responde a la necesidad de hacer referencia a una *cosa* por medio de sus características materiales o inmateriales. Elegí esta palabra porque su definición se basa en una profunda división cartesiana que yo quiero superar, entre material e inmaterial, pero es interesante porque se presenta como una *abstracción de* la *cosa*, que se puede referir a una o a la otra de sus presuntas componentes. La palabra «esencia» sugiere que exista algo inmaterial que es «de» la *cosa*: no es «la» *cosa* y sin embargo le es intrínseco; la palabra «forma» sugiere que, en equivalencia de la *cosa*, se pueda usar su carácter material pero no propiamente «sus partes materiales» sino la condición en la cual sus componentes materiales se manifiestan en el momento de la observación. No se trata de un sofismo: existe la *cosa* y existe la *entidad* y un *ente* no es ninguna de las dos.

Hay que tener presente que, al razonar por escrito, estoy operando cooperativamente sobre entidades lingüísticas que no son ontológicamente autónomas. Por esta razón manipulo las definiciones: repito palabras para acercarlas, cotejarlas, resolver su catacresis y ofrecer una nueva experiencia de ellas en este contexto. Así la palabra *cosa* es un artefacto lingüístico y, al utilizarlo, estamos sometiendo nuestro razonamiento a las exigencias que causaron su creación. Si hablamos de *cosa* en sentido estricto (RAE 2001), nos referimos a un objeto que podríamos tocar o ver, pero si lo usamos en sentido más lato, refiriéndonos a una experiencia, o a su relato, estamos limitando la amplitud de razonamiento sobre experiencia, encerrándolo entre los límites de la materialidad. Si le decimos *cosa*, la experiencia se vuelve *cosa* y tiene que portarse como tal. Probablemente, esta es la razón por la cual necesitamos fabricar nuevas palabras como *entidad* o *esencia* o *forma*: para tratar de restituir a la experiencia los aspectos que perdió cuando la hicimos *cosa* para transformarla en palabra.

Así, nombrando la experiencia, ésta se fragmenta en *cosas*, *entidades*, *sustancias*, *esencias*, *formas* que se combinan una con otra como piezas de un rompecabezas. Bajo esa reificación lingüística, hasta el acercamiento más idealista se vuelve reduccionista: juntando las piezas lingüísticas

tendríamos el rompecabezas de la realidad. Analicé esta definición porque da por sentado que exista algo que es *de la cosa* pero de alguna manera *supera* su simple materialidad también cuando se refiere a la *forma* que su materialidad asume. Nos interesa es este aspecto de superación.

Cuando uso el término *ente* invito a considerar la parte de un fenómeno que se pueda abarcar sintéticamente con un aflujo de continuidad, opuesto a la fragmentación. Cuando utilizo *entidad*, hago referencia a ciertas porciones analíticas de la realidad que la palabra está haciendo cosa, reificando la experiencia en el discurso levantado, sea esa supuesta material o inmaterial. Las *entidades* son porciones reconocidas cuyos límites parecen estar bien establecidos: el problema surge cuando las *entidades* se vuelven recursivas y sus límites superan la alegoría materialista del perímetro.

Entidades recursivas

La línea post-humanista supera los límites del cuerpo. Al contrario, las alegorías que he vivido en mi caso de estudio, constituyen todos los días entidades capaces de contenerse recíprocamente y de manera recursiva³². Eso hace necesaria una etnografía que disuelva esas entidades metafóricas usando las mismas metáforas que las nutren. Mi intención es usar modelos teóricos (que inevitablemente derivan de la observación de otros casos en otros contextos) para generar contraste con el problema que estoy estudiando y sin embargo no forzar su descripción dentro de sus marcos. En este caso decidí adoptar un punto de vista que superara la reificación justo porque las metáforas que yo levanté se parecían mucho a las alegorías que rigen ciertas teorías que podría haber adoptado y que dejé a un lado en esta ocasión porque llevarían a cierta confusión.

³²«Dicho especialmente de un proceso: Que se aplica de nuevo al resultado de haberlo aplicado previamente». (RAE 2001) En el contexto del marco epistemológico propuesto, la recursión es un tipo de retroalimentación estricta. La retroalimentación realizada por procesos complejos mantiene un sistema en equilibrio interactuando con otros ciclos de retroacción. La recursión, es decir la aplicación repetida del proceso directamente al resultado de sí mismo, genera un anillo de retroacción directo que se aísla de los demás y no conduce al equilibrio, sino a una exacerbación de los efectos del proceso.

Por ejemplo: 1) en mis levantamientos «identidad» *contiene* «cuerpo», «cuerpo» *contiene* «persona», «persona» *contiene* al mismo tiempo «cuerpo» e «identidad», «experiencia» y «consciencia»; 2) en un modelo constructivista con la incorporación de la «realidad externa» mediante la experiencia sensible, la *persona tiene* un cuerpo pasivo *a través del cual* (i.e. cruzando sus perímetros) lleva a cabo la experiencia, y *tiene* una «consciencia» reflexiva que se retroalimenta de la percepción, pero la «persona» no es «cuerpo»; 3) en lo postmoderno encontramos la persona fragmentada: «identidad» «experiencia», «consciencia» y «cuerpo» *son parte* de «persona», la persona *tiene* «cuerpo», «cuerpo» es parte de «experiencia» pero «experiencia» se hace «cuerpo». Estos tres ejemplos difieren profundamente uno del otro en la sustancia y sin embargo son extremadamente parecidos en la descripción y comparten la debilidad fundamental de constituir cosas lingüísticas y manejar la experiencia a través de ellas. Su defecto está en formular entidades artificiales y naturalizarlas mediante *límites* alegóricos: es un defecto porque la descripción misma podrá evadir los *límites* justo por ser alegóricos.

La recursividad pone en discusión los límites (los perímetros que delimitan las entidades) y rompe la reificación: afirmar que «una cosa *contiene* la cosa en la cual *está contenida*» sería absurdo fuera de una alegoría. Partir de modelos hermenéuticos que plantean la superación de la *persona* como entidad cerrada y definida tiene la grande ventaja de obligar al investigador a buscar los procesos que llevan a la definición de esos perímetros tan sólidos en la figura del *individuo* en campo. Sin embargo, restituir la etnografía mediante la palabra escrita expone al riesgo de volver a reificar y contradecir esos hallazgos abiertos y en devenir.

Mi atención al movimiento en la relación experiencia-escritura también se inscribe en el debate interpretativo, tradicionalmente empezado por *Writing Cultures* (Clifford y Marcus 1986), retomándolo desde el planteamiento de Ingold: movimiento, conocimiento y descripción *no son* procesos separables e independientes (Ingold 2011a). Es con la misma finalidad que recuerdo como los tropos encontrados en campo tienen el mismo nombre de algunas categorías interpretativas comunes en muchas teorías

(por ejemplo cuerpo, espacio, control, natural, consciencia). Desde luego muchas son las etnografías que han refinado estas categorías hasta el punto de deshacerlas.

Dara Blumenthal, en *Little Vast Rooms of Undoing* (2014), remonta a la tradición de los estudios antropológicos sobre cuerpo: la subjetividad del *homo clausus* de Norbert Elias, fundamentalmente mental y cuyo cuerpo es un mero *facto*³³ biológico que lo contiene, cuya piel es el límite indiscutible que lo separa de los demás y lo demás; el énfasis en el *control* que este ser encerrado en su cuerpo debe ejercer sobre las emociones³⁴ para mantener estos supuestos límites que aparecen tan estables y *naturales* porque aprendidos en edad temprana; la tendencia a definir como *natural* alguna actividad del cuerpo que se sintiera (o tuviera que sentirse) *cómoda*. Blumenthal individua tres modelos que define «*mondic-postmodern-becoming*»: el *homo clausus* (monadas independientes) que se vuelven *homines aperti* (monadas fragmentadas e interdependientes) y llegan a la unidad posthumanista-materialista de *corpus infinitum*, una senso-incorporación cohesiva desvinculada y abierta al cambio³⁵. Más allá del humano: hacia una unidad cohesiva, donde la sensorialidad es material y actuada, los vínculos se vuelven innecesarios porque no hay entidades separadas o fragmentos que atar. *Incorporación* se hace definición impropia: si superamos la perimetralidad del cuerpo ya no aplican las categorías de *in limine* y *ex limine*, ya no queda nada *afuera* que se pueda llevar *adentro*.

Las *entidades* proceden de una experiencia sensible, de manipulación y movimiento únicamente a *cierta escala*. Por eso siguen la lógica de una materialidad elemental: objetos que tienen perímetros y límites y están formados por partes que se pueden separar y observar, sea sensiblemente o metafóricamente. Un modelo analítico, que procede por entidades fi-

³³*Facto*: Del Lat. *factum*. Supino del verbo *facio*, facis: hacer, construir, fabricar, cumplir. Como en *artefacto*. En este texto sugiere la calidad activa de los hechos. No se opone a *dato*, *evidencia*, *hecho*, *acontecimiento*: cuando usado como éstos, evidencia que, por más *duro* que parezca un dato, éste es resultado de una construcción.

³⁴Fear, Anxiety, Shame, Embarrassment (FASE)

³⁵«Unbounded cohesive sensory-embodiment» (2014, pág. 17).

nitias, no toma en cuenta el proceso de socio-normatividad en la construcción intra-activa (Barad 2007, pág. 141) de los perímetros: defecto que se manifiestan tanto en la reificación de abstracciones como en la descripción de fenomenologías materiales. Para estas últimas retomamos el ejemplo del cuerpo y observamos como se describen las partes que lo constituyen. La referencia a estudios anatómicos, que nacen de la disección cuerpos, lleva a concebir un cuerpo hecho de partes con determinadas funciones: los órganos. Estos están formados por tejidos, a su vez formados por células, partes más pequeñas agrupadas y organizadas.

Según el modelo anatómico los órganos se agrupan en aparatos y sistemas para cumplir sus funciones, entre las cuales *sentir* el mundo y sí mismos por medio de los sentidos que serían solamente cinco. Cada sentido sería habilidad específica de un único órgano. Sería posible verificar si la persona es sensorialmente íntegra midiendo la funcionalidad de los órganos en términos cuantitativos: *cuanto* puede ver, cuanto puede oír, cuanto puede sentir. Eso equivaldría a considerar que sentir sea una acción del *cuerpo*, y que por eso sea una capacidad *recibida*, y no una acción aprendida. De aquí la paradoja que lograr un sentir orto-práctico sería única responsabilidad del cuerpo, al cual se atribuye un trasfondo de verdad: «[...] the erroneous assumption that the body has an inborn truth [...]» (Butler 2004). El que no lo logre, es considerado corrupto y condenado a ser *incompleto* por tener un supuesto *cuerpo* incompleto: la sociedad no se hace responsable del cuerpo, por eso no se hace responsable del sentir (que sería simplemente una *función orgánica* dada). El *individuo* que no puede revertir la condición *orgánica* de su cuerpo se queda solo, encerrado en un cuerpo metafóricamente mutilado por derivar el sentir únicamente y pasivamente una organología que pretende que todos los cuerpos deberían ser iguales en cuanto base de la constitución, supuesta *natural*, de la persona.

Lo mismo pasa con las abstracciones, por ejemplo el «talento»: una cosa que supuestamente se «tiene» o no se «tiene», se recibió con el cuerpo o no se recibió y no es responsabilidad del *individuo* ni del *colectivo*. Si se logra la práctica socio-normada de controlar, leer, escuchar, interpre-

tar, entonces la dotación de la persona es completa, se «tiene talento». Si esa práctica no se logra, se empiezan a buscar los ausentes responsables: si el defecto está en el «arco», si el defecto es del «violín» o si al final este defecto «orgánico» no se encuentra en la anatomía entonces ha de *faltar* «talento», parte de la persona que se tiene o no se tiene y con eso la supuesta función que cumpliría: permitir que «toque bien». Aquí se deduce la presencia de una parte mediante la medición de una práctica: el talento *está en* el «tocar bien» y también *está en* la persona. Es decir por un lado el talento es la *causa* de una orto-práctica exitosa y por el otro lado la desviación de la práctica ortodoxa es la *prueba* de la segura *falta de* una parte del *individuo* (que queda irremediablemente mutilado del «talento»). En este modelo nadie puede cambiar su grado de completez de la persona en ninguna de sus supuestas partes *dadas* (cosas anatómicas o cosas abstractas) porque este grado se mide recursivamente con la capacidad de adherir a una conducta socio-normada.

Son modelos que identifican un *individuo* y lo dividen en dos categorías de partes: activas y pasivas. Siguiendo la descripción la recursividad nos lleva a encontrar una discrepancia: las partes organizadas son las mismas partes que organizan, las partes producidas son las mismas partes que producen, las partes deducidas son las mismas partes que deducen. Los modelos teóricos de *entidades* constituidas por otras «más pequeñas» colapsan cuando los perímetros de las partes entran en crisis. Las *entidades* son abstracciones y sus límites se adaptan a las circunstancias del enunciado: la constitución de entidades es una exigencia de la representación, no de la experiencia.

Las *entidades* y sus perímetros existen en cierta narrativa sobre la fenomenología y su complejidad, más que en los fenómenos *per se*. Obviamente la narrativa en campo es acción y es fenómeno: por eso en la escritura utilizo *entidad* en paralelo con *ente* y *artefacto* (p. 126) como herramientas para referirme al registro de un tropo o a mis restituciones respectivamente interpretativas o modélicas.

Redes y Mallas y Madejas

Un primer paso para introducir continuidad en una narrativa por cosas separadas sería imaginar que estas *entidades* se encuentren conectadas una con otra mediante relaciones. Una compleja *red* de elementos separados, como átomos que se reúnen en entidades mayores. Una ventaja de este acercamiento sería admitir la recursividad y el hecho de que un *elemento* pueda ser parte de más cosas a la vez, dependiendo del conjunto de relaciones que se tomen en cuenta al momento de observar. Sin embargo proceder por redes no resuelve el problema de la fragmentación, todo quedaría separado o separable en partes cada vez más pequeñas hasta llegar a unas entidades elementales que no se puedan dividir. Perderíamos de vista la continuidad que estamos buscando. De la misma manera este modelo deja sin resolver el problema de grupos paralelos de entidades materiales e inmateriales, activas y pasivas y el concepto de relación quedaría como sustituto abstracto y ambiguo del concepto anterior de función.

Con un esfuerzo de fantasía imaginamos una inmensa *malla* sin entidades que conectar, infinitos minúsculos hilos desordenados que se cruzan en nodos, que atan ciertas áreas de la malla con otras. Siguiendo un hilo llegamos a cruzar otro que llega de otra dirección y así experimentamos una interacción. Cuando reconocemos cierto patrón recurrente en las interacciones y queremos nombrarlo, formulamos una *entidad*. En el modelo anatomo-fisiológico por entidades teníamos partes y funciones: objetos que existirían por un lado como supuesto para que una función se llevara a cabo y por el otro como productos de su operación. En el modelo de red teníamos un grupo de elementos metafóricamente activos que actúan para conectar y un grupo de entidades pasivas en el acto de dejarse conectar. En cambio, en el modelo de malla tendríamos un solo elemento metafórico, el hilo. ¿Sería el hilo otra manera de describir el objeto o el actor o la función?

El hilo representa las tres cosas al mismo tiempo: no puede existir un proceso sin sus supuestos, sus antecedentes, sus resultados y productos.

La malla deja afuera la necesidad de oponer objetividad a subjetividad: desaparece el *objeto* que sufre las consecuencias de una acción cumplida por un sujeto porque este hilo no tiene extremos, no empieza y no termina: es uno, único y largo como el presente.

Escribiendo del proceso de interacción con los materiales a través del movimiento y del contacto con ellos, Stephanie Bunn lo describe como un contacto que transforma los dos involucrados, el material y el observador. Bunn se pregunta «Are we exploring or acting?» (Bunn 2011, pág. 26) ¿Es posible tener una experiencia de la realidad sin alterarla? Así expresa su insatisfacción respecto al concepto mismo de *objeto* porque, dice, éste parece indicar una completa separación entre sí mismos y los demás. Cuando paso la mano en la superficie de una banca de metal, yo no dirijo el movimiento más de cuanto lo dirija el metal por su *forma*.

En su libro *Order out of chaos*, Prigogine y Stengers (1984) dedican un entero capítulo a liberar la materia de su tradicional condena a la pasividad, desde el nivel de partículas elementales (que elementales no son) hasta el de modelos cosmológicos. El nombre del capítulo es suficientemente elocuente: *Active Matter*. El modelo de puro hilo deshace los objetos y los actores, concibe la materia como algo más que un registro del paso de una acción y la alteración que las partes involucradas manifiestan. La materia es activa y es fibra en nuestra malla. Decir hilo es decir alteración: es la acción de alterar, su consecuencia y su registro. La malla es un modelo para imaginar la fibra de la experiencia sin introducir una *entidad función* que agrupe acciones recurrentes en forma de propósitos: cada acción es única y no tiene propósito.³⁶

Los patrones que individuamos en el caos mediante nuestra exploración no son más que una forma de registrar la experiencia mediante la transformación de nosotros mismos y de todos los entes involucrados. La misma subsistencia de algo inerte como una piedra o una banca de metal, es un proceso activo de cohesión en interacción con todas las acciones que se dan en ese momento a su alrededor. Este proceso de subsistencia,

³⁶Caos sin propósito no es casualidad, plantear la casualidad sería como plantear un diseño voluntario pero con signo opuesto. No entra en los objetivos de este trabajo.

aparentemente pasivo, es parte de lo que se conoce como *organización*. No existe un material muerto y un ente vivo que lo explore sin transformarlo y sin transformarse. Existen dos líneas de acción conjunta que salen constantemente modificadas por el proceso (intra-acción). Es así como empezamos a pensar en una *malla* de tejidos sin nudos, una fibra tupida y numerosa que se puede deshilar en cualquier momento y sin embargo se vuelve a entrelazar en otros puntos, una tela compleja en la cual se pierdan los límites y los puntos de conexión.

Cada observador reconoce los patrones que dependen de sus circunstancias, de la escala a la cual observa y de las fibras que están ligadas a las de sus acciones. El actor mismo no es *persona* sino *proceso*. Está en continua determinación, negociación de límites, relación de relaciones: el que no actúa no existe. Mallas de acciones que se traslapan e intersecan, superan sus límites y nos permiten empezar a dar cuenta de los fenómenos en términos de entes: una combinación multiforme de procesos en la cual individualizamos *patrones* que reconocemos como *entidades*.

Exacerbando las consecuencias de esta complejidad se puede imaginar como las fibras de *patrones* se combinan de una manera tan diversa que probablemente el resultado plástico de este modelo de interacción se parecería más a un enredo, a una *madeja*.

En su artículo «*Networks of Objects, Meshworks of Things*», Carl Knappett reporta un problema práctico del uso de este modelo en un caso real de etnografía: «We "follow the lines" ... and then what? [...] We need to describe these paths somehow». (Knappett 2011) La observación es clara:

«algo que se me hizo interesante, que creo yo que fue más interesante para mí que tal vez para ti, [...] construir esto y nada más iba recordando y así, pero...

pero ya llevaba una **línea** y como que sí *tenía lógica todo lo que te decía con... con como lo había hecho.*»

Figura 29: Cita [DAMS190311]

¿cómo hacer descripciones de los patrones individuados que sean comparables entre sí, sin perder la complejidad y regresar *de facto* al modelo de entidades atómicas? Como Knappett evidencia, en el modelo de Ingold no se daría la debida atención a la comparación. El modelo sirve para considerar la continuidad que se encuentra inevitablemente en campo, en la cual ninguna acción puede repetirse igual a sí misma: las acciones convergen espontáneamente en patrones parecidos, periódicos y aperiódicos, conocidos como *formaciones atractivas* (explicadas en la página 123).

Así propongo describir la intra-acción (Barad 2007, pág. 141) directamente *con* los artefactos y su forma (Ingold 2011b). Puede parecer que mi respuesta dependa de la circunstancia de poder analizar y presentar artefactos lingüísticos. Sin embargo si considerara los artefactos lingüísticos separados de todo el proceso de acción y manipulación de la materialidad, estaría negando por completo mi planteamiento: una metáfora ejerce la capacidad de sintetizar muchos aspectos de la práctica, de la narrativa y de la materialidad en única acción enunciativa. Un análisis de todos los aspectos de la realidad que la metáfora sintetiza muestra todo el proceso que la generó y revela el poder constructivo y destructivo de todas las acciones que atraviesan su fibra narrativa.

Mientras escribo, se que parte de mis lectores ha oído las metáforas que propondré, otra parte las usa, otra las ignora y probablemente será la audiencia más comprensiva. Estábamos hablando, grabé, tomé nota, memoricé. Seleccioné y ahora (re)escribo. Es como emplatado fotos de un pastel y desear «provecho». Sin embargo Knappett dio al blanco de la razón más íntima de una etnografía: las experiencias tienen que ser comparables porque *son* comparables.

«sí porque todos tocábamos lo mismo, al inicio.

O sea el [mismo repertorio] era para todos, ya lo demás era otra cosa.

Pues ya tienes un patrón, un punto de comparación.»

Figura 30: Cita [DAMS190311]

Es la paradoja obvia de la antropología: es gente que come, que trabaja,

que hace su vida diaria, debería captarlo en una ojeada pero no pasa. La más grande diferencia me fascina porque la siento parecida y me acerco. ¿Qué descubro? Descubro que cada día es distinto, que todos se observan mutuamente, y me observan a mi, y nos orientamos recíprocamente para dar coherencia hoy a lo que pasó ayer. Ninguna experiencia se repite. Sin embargo, mi día de hoy se compara con el de ayer en busca de patrones.

Complejidad

El hecho de que yo haya dedicado tantas páginas al simple intento de disipar el perímetro de las cosas no significa que yo esté negando una fenomenología de la forma. Tampoco pienso que las cosas sean el resultado de un engaño sensorial. Lejos de negar la existencia de la forma, busco la esencia *en* la forma y *en* la materialidad, pero con un fuerte acento en la interpretación de la forma como registro efímero de un complejo proceso de organización interactiva.

No estoy afirmando que la separación no exista y tampoco estoy discutiendo si sea oportuna o inoportuna. Lo que hace falta subrayar es que la separación no se tiene que buscar en el dominio de la esencia, sino que en el continuo esfuerzo de los entes que separan.

Esto no es nuevo, pero hace falta proyectarlo en el terreno de lo indeterminable. Por decirlo con Prigogine: «The world of classical science was a world in which the only events that could occur were those deducible from the instantaneous state of the system [...] They are now open to the unexpected, which they no longer define as the result of imperfect knowledge or insufficient control» (1984, pág. 254 y siguientes). En una mezcla tan tupida y fluida, la permanencia de la forma no es condición sino acción constante, consecuencia combinada de todas las transiciones y de la actividad de la materia que nunca fue pasiva. Esto es la complejidad: continuidad entre procesos que lleva a una única malla cuyas relaciones internas forman continuos patrones que *superan* la predictibilidad que se esperaría si las cosas fueran finitas y la forma constante. Cualquier *entidad* es una porción de la experiencia que se determina por otras partes y

fenómenos que parecen serle ajenos. Es fundamental *rastrear* las relaciones que atraviesan nuestra experiencia. El esfuerzo es buscar los procesos que dan cohesión a la realidad siguiendo preguntas sencillas: ¿Porqué las cosas son así y no de otra forma o tamaño? ¿Porqué ciertos patrones cambian muy rápidamente y otros son mucho más estables en el tiempo? ¿Porqué la transformación parece no dirigirse siempre hacia la optimización?

Hablar de complejidad significa hablar de una combinación infinita de anillos de retroacción que regulan el equilibrio de todas las partes de un sistema según múltiples acciones, unas internas, otras que superan los límites del sistema, algunas de las cuales a su vez dependen de lo que pasa adentro. La retroacción no se da solo por anillos, sino que atraviesa los tejidos múltiples de la malla, donde nada se puede mover sin que se mueva todo.

Organización

En el marco de los estudios de complejidad, prefiero manejar en términos de *organización*, lo que se ha estudiado bajo el modelo de estructura, palabra que despierta ecos de la primera mitad del siglo pasado y sugiere una repetición inflexible de los fenómenos. El modelo estructuralista se basa en una metáfora constructiva y mecánica que tiene el defecto de atribuir a una parte del fenómeno el solo papel de mantenerlo coherente, como un esqueleto. Hablar de organización no sugiere la presencia de algún esqueleto, sino que la coherencia surja de un proceso activo (el proceso de organización) y deja el modelo abierto a la posibilidad de que a cada iteración de ese proceso el resultado de la organización sea ligeramente o notablemente diferente, no por efecto de un error, sino por la naturaleza de su devenir. Red, malla, sistema, anillos de retroacción: se trata solo de modelos.

No es que la realidad tenga redes o mallas y mucho menos se encuentran en los registros de la experiencia. Son modelos que sirven para entender que existe una interrelación dinámica entre las cosas que supera la aparente estabilidad de un fenómeno. Al mismo tiempo el hecho de intentar entender y explicar un caso según conocimientos previos ayuda a establecer una relación ente-modelo que empalme la experiencia con una exigencia de causalidad lineal: no es garantía de que este artefacto hermenéutico sea más relevante que la pura experiencia. El mejor uso para los modelos es emplearlos para participar en lo que sea que consideremos *realidad* y encontrar incongruencias que, por lo menos en la práctica etnográfica suelen ser los más reveladores. Tomar en cuenta la complejidad sirve para plantear cierta inestabilidad con el primado de la transforma-

ción y de la irreversibilidad de lo vivido: no solo cada uno de sus estados (formas) sino la concepción misma de sistema en el marco de la complejidad es fundamentalmente inestable (Prigogine y Stengers 1984). Hasta la supuesta estabilidad más inerte y sentada, como sería la posición de un terreno en la ciudad, es el resultado de continuos procesos de equilibrio, entrelazados, internos y externos al terreno mismo, que nos impiden examinar un *facto* sin examinar una grande malla de interacciones con todo lo que lo influencia o lo influenciaría.

El punto no es simplemente descubrir porqué en origen se optó por cierta orientación de un edificio, y tampoco limitarse a entender cuáles son las consecuencias de esa condición. El punto es detectar cuánto de su *supuesta condición permanente* es una combinación de la labor activa que esa orientación lleva a cabo en intra-acción con quienes lo habitan para subsistir. No es descubrir porque *no cambia*, sino apreciar la manera de la cual en efecto *cambia constantemente* para seguir siendo como es.

Aquí planteo que todo es único hilo, que las implicaciones superan los límites del campo observado, entonces ¿como seguir el hilo sin que me saque de mi recorte? ¿cual sería el grado satisfactorio de profundidad? ¿como puedo convivir con los límites inevitables de la investigación y al mismo tiempo incluir en mi trabajo la influencia de cosas que ni siquiera he podido analiza directamente? Rastrear y presentar esta complejidad comparando formas incomparables para inferir la organización de un *facto*: añejo problema de la etnografía.³⁷

Formaciones atractivas y Metáforas Ya desde la segunda mitad del siglo diecinueve, en los modelos matemáticos de sistemas estables se reconocían líneas o puntos característicos como *atractores*. (Prigogine y Stengers 1984) En la restitución matemática del comportamiento de un sistema se pueden encontrar estas conductas relevantes y recurrentes en el cual el sistema tiene la tendencia a converger. Podemos pensar en los límites entre los cuales cambia el estado del agua: 0°C sólido y 100°C gas. En este caso los atractores son simples umbrales que se pueden mover de-

³⁷Véase el capítulo Metodología y técnicas, a la página 145.

pendiendo de otros factores, por ejemplo la presión, sin alterar la conducta general. Este modelo brinda la manera de representar sintéticamente el probable comportamiento de un sistema.

En la vida, la multiplicidad de lo que ocurre nos alcanza en toda su complejidad y así la manipulamos por ejemplo cuando reconocemos la voz de alguien que llama y con ella la dirección de donde viene, una aproximación de su distancia, un hipótesis de su estado de ánimo, imaginar porqué está aquí justo ahora y tal vez lo que nos vaya a decir. Todo eso y mucho más en una experiencia icástica. La cosa cambia cuando queremos enterar a alguien de esa experiencia y más cuando queremos generalizar, a partir de ese caso, la probabilidad que una circunstancia parecida se *vuelva a dar* en la experiencia nuestra o del interlocutor. Si queremos recordar, avisar, necesitamos constantemente presentar la complejidad de los casos posibles y de sus consecuencias en modelos que impliquen cierta predictibilidad (el agua cambia de estado entre umbrales específicos de temperatura) y cierto grado de variabilidad (sin embargo hay otros factores como la presión que pueden mover esos umbrales) sin renunciar a la inmediatez y a la síntesis.

En la conversación este proceso de síntesis de la experiencia icástica se opera por metáforas: técnicas retóricas que trasladan la narración a otras circunstancias o describen eventos y acciones como si tuvieran implicaciones propios de otros dominios de la experiencia. Así nacen artefactos lingüísticos como «caes en los mismos errores y por eso no avanzas», que unen el proceso de aprendizaje, la transformación orto-normada, la concepción de acumulación de conocimiento y de habilidad, la necesidad de múltiples intentos y el objetivo de lograr cierta semejanza con un modelo ejemplar. Una síntesis que permite exponer en una sola frase al mismo tiempo el caso específico y el sistema del cual se infieren dinámicas y existencia. En el ejemplo anterior la alegoría sugiere también que «si no cayera» entonces el estado del caso sería diferente: «avanzaría».

No será necesario agrupar jerárquicamente las metáforas y las alegorías con la meticulosidad taxonómica que caracteriza el trabajo de Lakoff y Johnson (1999; 2003). La atención que dedican a reportar ejemplos que

podrían parecer extensiones de un idioma *insuficiente* o casos lingüísticos, logra demostrar que hablar *en términos* de algo es «pensar» en esos términos.

«Ontological metaphors like these are so natural and so pervasive in our thought that they are usually taken as self-evident, direct descriptions of mental phenomena. The fact that they are metaphorical never occurs to most of us.» Lakoff and Johnson 2003, p. 38

Para que su acercamiento pueda confluír en el mío, hay que notar dos diferencias relevantes entre los dos. En primer lugar la palabra *natural*, que parece referirse a una categoría obtenida por catacresis y normalización, categoría que no tendría cabida en una epistemología basada en la disolución de los perímetros. En segundo lugar, es extremadamente importante recordar que *hablar* es una acción que no se puede separar del acto de *pensar*: sus *fenómenos mentales* son experiencia inseparable de cuerpo y de acción. Hablar es movimiento del cuerpo y transforma la persona hablante, la oyente y la cosa dicha. La metáfora es acción y como tal deja rastro en la *realidad* que pretende *describir* mientras la está *realizando*.

Considero las metáforas como formaciones de atractores en una narrativa alegórica porque son modelos que trazan sintéticamente los lineamientos de una situación compleja incluyendo entes característicos que denotan comportamientos notables, periódicos o aperiódicos, y sus *supuestas* consecuencias sobre el estado de la situación. *Modelo* no significa *representación*, significa estrategia organizada para interceptar la complejidad y encauzar la multiplicidad de sus comportamientos hacia los pliegues deseados, donde resulta más fácil recolectarla. En esta definición de *metáfora como modelo de acción*, queda inscrita la participación del supuesto *observador* en la realidad que observa (Prigogine y Stengers 1984, pág. 244) y con ella su reciproca modificación imprescindible. No estoy comparando la narrativa con la modelización del método científico: desde que la ciencia se reconoce como narrativa de hechos contruidos (Latour 1986), simplemente son dos narrativas que modifican lo que pretenden

observar, ya desde el simple acto de modelizarlo.

Artefactos Hemos dejado el modelo *red de objetos* para el modelo *malla de acciones*. Ahora las entidades son patrones organizativos y la materia que era inerte es forma viva de la acción. ¿Entonces qué son y cómo actúan los artefactos? Los artefactos pueden aparecer únicamente en una narrativa por entidades, como es la que me propuse estudiar: son patrones en los cuales se agrupa la experiencia a cierto nivel de interacción. Es una palabra que utilicé para resaltar el carácter de realización y materialidad así como resulta de mi interpretación. De esa manera un *artefacto* se puede referir a un *facto* único e incomparable sin la ambigüedad *forma/esencia* de la *entidad*, consecuencia de su supuesta *preexistencia*. De alguna manera *yo etnógrafo* escucho *de* entidades y refiero *de* artefactos.

Por ejemplo: en la narrativa reconozco artefactos lingüísticos, sus límites que se traslapan entre alegorías y metáforas, las cuales recursivamente contienen y están contenidas por frases y palabras. Al rastrear la palabra puedo sumergirme en ritmos y tonos de voz, velocidades, incongruencias, particularidades de la pronunciación, ritmo del respirar, movimientos no verbales y silencios. Tomaré siempre en cuenta la experiencia completa, según mi condición del momento y mi sensibilidad, pero ¿cómo puedo contar la plenitud de esta complejidad? Eligiendo un nivel al cual hacer referencia cuando la presento y confiando en la experiencia de mi interlocutor. Entonces cortaré artificialmente la continuidad que yo viví, según el tiempo y los aspectos que considero relevantes para que mis descripciones sean *comparables* (véase p.119). Si puedo, voy a seguir los *límites* delineados por la narrativa interna (e.g. palabra, frase, metáfora) sabiendo que lo que estoy construyendo es un artefacto hermenéutico, que corre paralelo e incidental³⁸ al artefacto lingüístico que construimos mi interlocutor y yo, justo como ese corría paralelo e incidental a los que estaba manipulando en su momento.

Por ejemplo: el artefacto *plástico violín* es un conjunto de materias ac-

³⁸Paralelo e incidental a la vez, como los meridianos de un planisferio, líneas paralelas que convergen siguiendo la curvatura positiva y constante de la superficie.

tivas en forma, que inciden paralelas al artefacto lingüístico *palabra violín* que es parte del primero como éste es parte de él: son entidades recursivas construidas por los artesanos que somos. Y así los artefactos *violín plástico* y *violín palabra* son los que hacen que un violín-ista no sea un -ista. ¿Y el -ista? No se puede correr tras las recursividades: este es el punto de hacer síntesis por *artefactos*, recordando la natural artificialidad que los caracteriza paralela a la artificial naturalidad que caracteriza las *entidades* sobre las cuales tanto insistí. Quiero utilizar una herramienta que me permita recordar que estoy operando una «descripción comparable» por aproximación y que soy co-autor de ella. Mi descripción no es presentación etérea de una entidad preexistente sino artefacto con toda la carga de materialidad que esta palabra puede evocar y con esa toda la potencia que es supuesto de la materia activa.

El artefacto *violín* es constantemente diferente y realiza la «descripción comparable» no etnográfica de sí mismo, la cual opera en la vida como operan la metáfora y el modelo matemático: trans-forma ya desde su mereo planteamiento (véase p. 125). El violín se esfuerza activamente para mantener su patrón de artefacto en forma y seguir siendo *comparable* con otros violines. «[T]he idea of sameness across all bodies», por buscar en Judith Butler, opera sobre el cuerpo del artefacto comparable *violín* exactamente como opera sobre el cuerpo del artefacto comparable *humano*. *Violín* y *humano* son el mismo artefacto, *facto* material de cultura.

Organismos inorgánicos En una sección titulada 122 no puede faltar una nota que discuta la vena funcionalista que atraviesa la palabra. si bien podría optar por un término más sistémico como *orden*, escribo *organización* por dos razones principales: *orden* puede fácilmente evocar la distribución regular y periódica de algo simple y estático; *organización*, en cambio, se ha utilizado mucho para explicar el fenómeno de una interacción compleja y numerosa, dinámica, flexible y sin embargo ordenada. Sin embargo quiero destacar algunos aspectos de la palabra que hace falta poner en perspectiva.

Orgánico, para volver al diccionario, se opone a *inorgánico* porque el

primero «está con disposición o aptitud para vivir», el segundo «no tiene órganos *para* la vida». (RAE 2001, énfasis mio). En el famoso diccionario³⁹ leemos que un organismo es un «ser viviente» o «un conjunto» funcionalista. Por otro lado, el origen de estas palabras es *órgano*, del latín *orgānum* y éste del griego ὄργανον, *instrumento*⁴⁰. La palabra órgano y todos sus derivados encarnan el funcionalismo en verbo. De ahí la definición de inorgánico como manco de partes (véase p. 115) *para* la vida.

Sin embargo sabemos que el perímetro de las entidades es artificial y por eso muchos órganos *para* la vida pueden tranquilamente estar colocados fuera de un cuerpo, como un respirador artificial, o ser añadidos dentro el perímetro marcado por la piel, para integrar el comportamiento de otros *órganos*, como un marcapasos. Una cama de hospital sin pacientes tiene respiradores artificiales y otros órganos *para* la vida: ¿es por eso un *organismo*? Y si lo fuera ¿sería un organismo *orgánico*? Si el *órgano* es (por definición) funcionalista entonces todo depende de la función y por eso deberíamos definir ¿que es la vida? La respuesta es obvia (Capra 2017). Afortunadamente la *omnipresencia del propósito* es uno de los supuestos del funcionalismo que he dejado caer (p. 117), lo cual no hace menos interesante la relación *órgano-vida*.

En la sección *Entidades recursivas* he abordado el problema del cuerpo mutilado que se compara constantemente con un cuerpo socio-normado idealmente *completo*. En estos términos «*[t]he norms that govern idealized human anatomy thus work to produce a differential sense of who is human and who is not, which lives are livable, and which are not.*» (Butler 2004, pág. 22) Las palabras de Butler apuntan a la misma recursividad que informa la *orto-práctica* del sentir íntegro a una anatomo-fisiología idealmente completa, la cual a su vez *es completa si* permite realizar la misma orto-práctica. Pienso en un par de lentes, aparato comúnmente

³⁹«1. m. *Conjunto* de órganos del cuerpo animal o vegetal y de las leyes por que se rige. 2. m. *Ser viviente*. 3. m. *Conjunto* de leyes, usos y costumbres por los que se rige un cuerpo o institución social. 4. m. *Conjunto* de oficinas, dependencias o empleos que forman un cuerpo o institución.» (RAE 2001, énfasis mio)

⁴⁰Esta acepción original se ha perdido en el uso. Cuando éste se refiere a un cuerpo, el lema se describe de manera funcionalista como «Cada una de las partes del cuerpo animal o vegetal que ejercen una función». (RAE 2001)

usado por la población que se considera normo-vidente, la cual puede realizar esa *normo-visión* solo gracias al aparato. ¿Y la vida? ¿Será que el *normo-viviente* es aquel que no necesita un marcapasos para vivir o un digestivo para digerir o un alimento para alimentarse? ¿Será que el *normo-viviente* es aquel cuyas «partes» del cuerpo están *in situ* desde su nacimiento? ¿Y quien puede decir que todas las «partes» de su cuerpo están *in situ* desde su nacimiento?

Todos, siempre, necesitamos alcanzar materiales que antes no estaban integradas con las actividades de nuestros órganos, necesitamos transformarlas y hacerlas partes de ellos hasta que sean necesarias. Algunas sustancias tienen que transformarse o sintetizarse al interior del perímetro de nuestra piel, otras al exterior de ese perímetro. Algunas se sintetizan en parte afuera y en parte adentro, como la *levodopa*, precursor metabólico de la dopamina que, contrariamente al neurotransmisor completo, logra atravesar la barrera hematoencefálica donde el cuerpo la transforma en *dopamina*, para el tratamiento del Parkinson. Para quienes no manifiestan síntomas del Parkinson la *levodopa* no es necesaria para vivir ¿es por eso inorgánica? ¿Y para los demás sería orgánica?

Aún sin necesidad de superar la antigua definición funcionalista de *órgano* (instrumento), se puede superar su recursividad y la taxonomía que implica, recordando que todo lo que es *para* la vida, es orgánico. En mi experiencia, absolutamente todo es o puede ser *para* la vida, especialmente una vida por decirlo con Butler, que pueda ser vivida. Si un violinista necesita el violín *para su vida*, una vida que según sus criterios sea «*vivable*», entonces el violín es orgánico. No sería del todo correcto considerar que un instrumento musical sea descrito en su totalidad solo enumerando sus «órganos» y todo lo material que es de pertenencia de los operadores especializados para su uso y mantenimiento. Un instrumento necesita algo que no se puede transportar, artefactos específicos del entorno musical: salas de ensayo, estudios de grabación, auditorios. Estas son entidades que no tendrían sentido si no existiera la práctica musical y al mismo tiempo la constituyen, material e inmaterialmente, en un sistema continuo.

Además: aceptar que *órganos para la vida* puedan ser «partes del cuer-

po» aún cuando *ex limine* y *ex situ*, implica aceptar que estos órganos orgánicos puedan ser compartidos. Así el cuerpo deja de ser condena a la individualidad perpetua, culpa de uno y responsabilidad de nadie. Sí me atrevo a tirar la barda del cuerpo y su alambre de púas, pasaré fácilmente del otro lado. ¿Estaré entrando o saliendo? Volveré a descubrir el antiguo *nuevo dilema* del antropólogo «solo» en campo: cuando yo te encuentro ¿no estoy encontrándome a mí mismo?

Organología y topología Si orgánico e inorgánico son lo mismo, todo queda implicado en la malla continua de lo que es vivo. La misma continuidad se da para la necesidad de tocar un instrumento con la necesidad ontológica y arbitraria de tener un «espacio» y un «lugar» donde tocarlo. Así que el «lugar» es órgano para la vida del violín que a su vez es órgano para la vida del violinista y para la vida del etnógrafo que lo fue a buscar. Anatomía, organología y topología son exactamente lo mismo.

Paragonar el campo, y en particular su aspecto social, a un organismo es otro patrón funcionalista. A estas alturas no es necesario aclarar que organismo aquí no es metáfora: metodológicamente estoy superando los perímetros de las entidades, para considerar el proceso como un ente del cual desaparece la oposición orgánico/inorgánico (activo/pasivo), así como la oposición material/inmaterial (pasivo/activo) desaparece cuando reconocemos que se trata de lo mismo, respectivamente capturado en un instante o sobre la irreversibilidad del tiempo.

Identidad Bajo las premisas desgranadas hasta acá, se disuelven la pasividad de los materiales y la perimetralidad del cuerpo. Desaparecen también muchas separaciones dicotómicas: orgánico e inorgánico, acción y consecuencia, realidad y manifestación, narrativa y experiencia, yo y los demás, activo y pasivo, permanente y mutable. Muchos procesos de construcción de la identidad se realizan naturalizando separaciones y oposiciones dicotómicas. Sin embargo, el punto de construir identidad está en

la reconocibilidad, no en la separación⁴¹. En muchos casos, a diferentes escalas la separación y la perimetralidad tienen consecuencias profundamente disruptivas entre todas las *partes* involucradas en la separación. Es suficiente pensar en el esfuerzo ciclópico de secundar la absurda tendencia a empalmar entidades políticas con perímetros territoriales, idiomas y prácticas,⁴² esfuerzo que lleva a desastres históricos con el solo objetivo de identificar entidades nacionales para legitimar la concentración del poder.

El punto de la identidad para un etnógrafo no debería ser la separación, sino la reconocibilidad: conocer nuevamente lo mismo. La palabra identidad lo trae desde su origen del latín *idem*: lo mismo. Podemos reconocer lo que hemos conocido una vez y darnos cuenta de que es lo mismo que era cuando lo conocimos por primera vez. Y se conoce y (re)conoce cada vez. La posibilidad de capturar la identidad está en la organización, no en la forma: lo que reconocemos es una organización, una conducta. Esta unidad identificada puede (y lo hace) transformarse continuamente sin perder identidad, perder e integrar algo nuevo conservando su organización sin necesidad de encerrar todas las canicas en un morral para que no se dispersen.

Entonces, si la identidad se mantiene, ¿qué es lo que cambia? Cambia la forma, la instancia extemporánea que no se puede realmente capturar y guardar en ningún momento, que es construcción artificial para darse cuenta de un flujo. Como un río que, aunque nunca se repita y pueda cambiar de camino, corre siempre en la misma dirección; aunque las orillas de su cauce cambien constantemente seguimos reconociendo su papel general de contención de agua aún cuando el río desborde o esté seco; seguimos reconstruyendo el artefacto de río como un flujo de agua aunque el río incorpore y transporte muchas cosas activas al mar; sabemos

⁴¹Del Lat. *idem*: lo mismo. Podemos reconocer lo que hemos conocido una vez y darnos cuenta de que permanece, es lo mismo que era cuando lo conocimos la primera vez.

⁴²Que cubren el espectro completo de la vida desde la constitución de las pertenencias y responsabilidades inalienable del *individuo* (*más perímetros*), hasta la producción e ingesta de alimentos, la educación, la constitución de vínculos familiares, la filiación, la disposición de cuerpos para la vida y para la defunción y mucho más.

que la conducta del agua que generó el río porque escavó por sí mismo el cauce que ahora y desde su principio lo contiene. Para hablar del río en su materialidad no necesito referirme al *cuerpo del río*.

¿Porqué debería necesitar referirme al *cuerpo* de una persona? Sin considerar que el nombre propio de alguien es referencia suficiente, sin tener que interponer *persona* y *cuerpo* para el reconocimiento. El artefacto *identidad* cuenta lo que permanece por su mutar, cuya forma se pierde constantemente por su transformación irreversible. Si llegáramos a recurrir a este artefacto no sería para separar ni para agrupar. Identidad es comparabilidad (no reproducción) de *conducta* en el tiempo.⁴³

Cuerpo En este modelo, «cuerpo» queda simplemente como tropo, como una de las entidades que una narrativa específica reconoce, construye y maneja, porque el concepto de cuerpo no se rige sin su connotación de espacio limitado que contiene partes. Disipando los límites del organismo individual y extendiéndolos a una organología compleja como malla de acciones y *in situ* y *ex situ*⁴⁴ la identificación de un cuerpo contra otros cuerpos queda simplemente en las definiciones internas. Me acerco al cuerpo narrado como malla de resultantes activos, que se encuentran en su posición de origen o en una posición diferente y sin embargo se rigen por la misma organización; como alegoría perimétrica de la persona; como un cuerpo difuso.

Incorporación No está demás especificar que en ninguno de mis levantamientos aparece la *incorporación* como palabra o como entidad dependiente de «cuerpo». Dada la idea de un cuerpo difuso, extendido por ontología y no por excepción: una incorporación sería aceptable únicamente en tanto modificación de los patrones organizativos. En un planteamiento que pretende superar los aspectos liminares de la corporalidad ¿cual sería el propósito de incluir una herramienta que los reafirma?

⁴³Más detalles en el caso del movimiento (p. 143 y siguientes).

⁴⁴Literalmente «en su posición de *origen*» y «lejos de su posición de *origen*»: origen, generación.

Generación

«Being and Becoming are not to be opposed one to the other: they express two related aspects of reality.» (Prigogine and Stengers 1984, p. 259)

¿Que tienen que ver *ser* y *devenir* con la *generación*? Y sobre todo: ¿A cual *generación* me refiero?

En términos de redes y mallas, *generar* es un proceso organizativo que podemos destacar de otros porque reconocemos en sus patrones la posibilidad de artifiar una entidad. En una enunciación abstracta de la teoría de sistemas parece que *yo* esté reportando el cuento de un ente desconocido que me refiere del ordenamiento de un mundo fantástico del cual nunca seré parte. En ese mundo fantástico todo se auto-regula en una unidad continua y fluida, sin interrupciones, donde todo existe y se transforma en un presente eterno e irreversible y nada nuevo aparece en el cuento. Pero yo existo, yo manipulo y sobre todo, yo no existía antes de cierta fecha y, con las variantes del caso, festejo el evento. Así que ¿yo soy parte del cuento y tengo que resignarme al nihilismo de un orden infinito e indefinido que lo transforma todo y también me transforma pasivamente?

Esta pregunta tiene ecos de religión y por eso *yo antropólogo*, le abro mis brazos con la familiaridad torpe del profesionalista: «si yo *no estaba* y ahora *estoy*, pues yo hago que todo *no haya estado* y luego *esté*». La creación, con tanto afán imputada a entes *ultrahumanos*, es trabajo antrópico, oficio sudado de todos los días: *yo* identifico y por eso genero. *Yo* conozco, luego (re)conozco y, si hace falta, nombro. Enfrento la irreversibilidad del tiempo a través de la comparación de formas y patrones. Cuando un

patrón cambia y disuelve la comparabilidad de las formas que puedo relevar interactuando con él, entonces mis entidades cesan de existir. Si logro reconocer otro patrón, entonces registro una génesis, un principio.

Producción El concepto de *generación* requiere siquiera una mínima confrontación con las perspectivas marxistas de producción y consumo, que intentamos superar mediante el concepto de *transformación intransitiva* de Tim Ingold en diálogo con la *praxis materialista* según Don Ihde.

«[...] to move, to know, and to describe are not separate operations that follow one another in series, but rather parallel facets of the same process – that of life itself.» (Ingold 2011a, pág. XII)

La transformación es intransitiva mientras su narración es transitiva. Así entendiendo una genealogía: narración transitiva del proceso generativo realizada en primera persona, que trata los artefactos como entidades absolutas. La generación es el primer aspecto de este proceso.

Tim Ingold se acerca al problema del acto generativo comentando el trabajo de Carl Marx y Marshal Sahlins con respeto a sus concepciones respectivamente de la *producción* y del *consumo*. Ingold explica los procesos de producción y consumo (descritos en las dos perspectivas mencionadas) como un proceso circular en el cual la producción sería transformación de imágenes en objetos y el consumo sería transformación de objetos en imágenes. Es evidente que no es posible razonar de *imagen* sin afirmar que exista tal cosa preconcebida como una imagen, la cual sea origen o resultado de un proceso. Superando esta reducción a imagen y objeto, Ingold describe el proceso de producción y consumo como un único proceso que no es transitivo sino intransitivo. Un proceso que no es actuado por alguien hacia un objeto sino es un proceso que simplemente *se lleva a cabo*. Desaparecen *imagen, consumo y objeto*; se queda la *producción*.

«Producers, both human and non-human, do not so much transform the world, impressing their preconceived designs upon the material substrate of nature, as play their part from within

in the world's transformation of itself. Growing into the world, the world grows in them. And with this, the question concerning production gives way to another, this time about the meaning of history.» (Ingold 2011a, p. 6)

Cuando explica que según Marx las personas se producen a sí mismas y se producen una con otra, Ingold expresa su desacuerdo con la idea de un *ser humano* que realiza la sociedad por medio de una transformación del ambiente y de las relaciones entre personas, las cuales constituirían la sociedad como algo *puramente* humano, idea sugerida por Maurice Godelier en *The Mental and the Material*.⁴⁵ Eso de hecho significaría reafirmar una separación entre las entidades categóricas de *ser humano* y *naturaleza*, además que *material e inmaterial*. Según Ingold, *producción* es la participación activa del ser humano a la *transformación* que el mundo realiza de sí mismo. Esta perspectiva recupera una continuidad entre las dos entidades que quedarían separadas de *antrópico* y lo que sería, por oposición (y por separación) *natural*. Ingold se refiere al proceso de *producción/transformación* usando justo la palabra *generación*.

«It is the process wherein living beings of all kinds, in what they do, constitute each other's conditions of existence, both for their own and for subsequent generations.» (Ingold 2011a, p. 8)

De manera análoga, aunque sensiblemente diferente, Don Ihde plantea una primacía de una teoría de la acción, tejiendo un análisis profundo del papel de las máquinas en la relación entre percepción y movimiento y sus implicaciones en el establecimiento de una conciencia del mundo, tratando muy cuidadosamente de evitar el peligro de un reduccionismo.⁴⁶ En esta fenomenología compleja y rica de variantes, la técnica⁴⁷ y el arte-

⁴⁵El título original del libro es *L'idéal et le Matière*: como los mismos traductores evidencian en la edición citada por Ingold, es importante considerar los aspectos conscientes e inconscientes, cognitivos y no cognitivos de lo que se está llamando *idea*.

⁴⁶Merecería integrar los resultados de sus reflexiones cuando examinaremos la relación entre técnica, artefacto y tecnología a partir del concepto de *extensión* tal como lo expresan en campo.

⁴⁷Técnica como tropo: control del movimiento y control mediante el movimiento (p. 251).

facto constituyen el *instrumento musical* a través de las acciones que el uso de los dos (artefacto instrumento y artefacto técnica) permite realizar causando consecuencias sobre la persona y el entorno.

«Simultaneously, the extension and the amplification is transformation» (Ihde 2012, p. 10)

El violinista ciertamente no está *contenido* en su cuerpo y se pudo superar el concepto de *extensión*. Ha sido útil renunciar a caracterizar la persona como una entidad atómica autocontenida y replantearla como organización, nivel del sistema, entidad construida por imposición de límites narrativos, abstracción a la cual se recurre para poder interactuar de manera discreta con la continuidad justo por un instante. El *individuo* es un método obsoleto para olvidar la unidad irreversible entre personas, cosas y eventos en el tiempo.

Habitar el espacio Al enfocarse en la acción de *habitar*⁴⁸ transformando el ambiente y siendo transformado por él, Ingold rechaza la perspectiva de encontrarse en ambientes impuestos por la acción de *construir* (producir transformando una idea preexistente en un objeto material). Es precisamente lo que encontré en los pasillos y en los patios, una transformación continua e intransitiva del espacio en un sentido morfológico y semántico: una transformación actuada con técnicas que requieren el uso de muebles, accesorios, otros materiales y el cambio de su *posición*. Se nota que la posición (estar ahí) es el elemento principal de transformación de un espacio y como las técnicas parecen ser maneras de

«Y todo eso es control:
es control de la posición.»

⁴⁸Traducción mía del original *dwell*. Elijo aquí *habitar* (verbo transitivo, si bien usado también como intransitivo) por su específica referencia al hecho de morar en un espacio y su relación con la palabra latina *hábitus*. Es importante notar que en el Diccionario de la Lengua Española (RAE 2001) la definición del lema es constituida únicamente por los dos verbos intransitivos *vivir* y *morar*. Ambos serían más adecuados para la traducción de *dwell* en este contexto y podrían sugerir la estricta conexión entre la vida y el hecho de habitar un espacio. Ingold mismo expresa su preferencia para el concepto de *habitation*.

extender la presencia del individuo cuando el individuo es «ausente».

En términos de producción, el concreto de las paredes y el metal de las rejas que quieren imponer con su presencia la forma del recinto aislado de la facultad, serían la realización de una idea preexistente en la mente de quien diseñó el espacio. Sin embargo se demuestran mucho menos fieles de lo esperado a esa supuesta idea: los habitantes del conjunto nunca utilizaron la orientación original del proyecto. De hecho lo que ahora es el ingreso principal de la escuela fue pensado para ser únicamente el ingreso auxiliar al estacionamiento. El ingreso monumental, que iba a implicar pasar por un jardín y luego subir unas escaleras se encontraba en la zona hoy conocida como «*el otro patio*». Ese nunca fue el ingreso porque otros edificios cerraron el paso a la calle que ahí conducía. Cuentan que esa parte, ahora muy frecuentada por consecuencia del grande aumento de inscritos que viven diario la escuela, era antes considerada como una parte periférica y donde simplemente nadie iba porque no tenía una razón para ir.

El proyecto original tenía una orientación frontal vs. trasero que se reflejó en la forma constructiva del edificio sin embargo no obstante su forma material, las técnicas habitativas de los que viven el espacio pudieron naturalizar *al revés* el orden de los espacios. Lo que se diseñó como frente, ingreso, zona más pública del recinto, es hoy utilizado como parte posterior y más íntima, desconocida a la mayoría de los visitantes ocasionales. Por su misma afirmación, el trabajo de Ingold tiende a demostrar que organismo y ambiente son ontológicamente equivalentes (Ingold 2011a, pág. 11): a esta equivalencia me refiero cada vez que hablo de continuidad entre personas y cualquier elemento, sea eso un objeto (en su común acepción de *cosa material*), una persona u otra entidad de más difícil determinación.

Otro aspecto relevante del trabajo de Ingold es el papel que él otorga al *movimiento* cuando afirma que «perception is fundamentally about movement [... it] is the achievement not of a mind in a body, but of the whole organism as it moves about in its environment.» (Ingold 2011a, pág. 11)

Hay una manera de darse cuenta del entorno en su significado de *mundo* y al mismo tiempo de *existencia* (de *yo vivo*, de *la vida*), y esta manera es moverse en el entorno, en el espacio, en el mundo, en la vida. En nuestro caso de estudio el uso de numerosas metáforas senso-motoras para construir una narración de la formación académica, de la jerarquía, de la práctica instrumental e interpretativa así como del tiempo mismo, parece dar fundamento a esta estricta continuidad entre percatación, concepción y movimiento.

Ingold hace referencia al trabajo de James Gibson para explicar que los individuos llegan a conocer las entidades a través de lo que las mismas expenden al cumplir una acción.⁴⁹ Complementando la visión de Gibson con la de Merleau-Ponty de un *sentient world*, Ingold aclara su idea de *habitar* complementándola con esta concepción de vivir y percibir el entorno a través de rutas que el individuo traza al moverse en un *ambiente-mundo*: [...] such being has, accordingly, to be imagined as the line of its own movement or – more realistically – as a bundle of lines. (Ingold 2011a, pág. 13) El ambiente son todas las entidades enredadas en un único sistema que percibe a sí mismo por medio de la percepción de las mismas entidades. Dicho lo anterior es evidente como la vitalidad del campo mismo obligue a buscar herramientas que puedan dar cuenta de la complejidad e irreducibilidad de los entes y sus procesos organizativos.

Edificación

Por lo visto en la sección *Organología y topología*, la constitución de una entidad topológica sigue procesos análogos a los que operan la constitución de una entidad organológica. En mis levantamientos, tocar un instrumento «requiere» un «espacio» en el cual «encerrar» el sonido que produce para que no «pase» a través de las barreras morfo-acústicas que acompañan los límites de ciertos espacios que, en ese momento, hospedan prácticas más legítimas que la «de uno». Un «espacio» se genera to-

⁴⁹En el sentido extendido de *llevar a cabo* algo: «what it perceives are not things as such but what they afford for the pursuance of its current activity.» (Gibson in Ingold 2011a, pág. 11)

cando el instrumento manejando las consecuencias del «sonido» sobre la conducta de otros para que surja la necesidad de regular socialmente el «sonido» organizando su reclusión metafórica en un espacio en un lugar.⁵⁰

En su trabajo, Stewart Brand (Brand 1995) se dirige a los arquitectos y explica sus argumentos en términos de funciones y de fuerzas⁵¹ que determinan la transformación de los edificios en el tiempo. Dejando a un lado sus premisas teóricas funcionalistas, encuentro interesante el hilo negro su propuesta:

una organización que facilite la transformación gradual, confiere longevidad al edificio. El arquitecto aporta una importante cantidad de ejemplos para sacar a luz dos patrones recurrentes en la práctica de la edificación y del habitar. El primero es que los edificios se construyen *para* un uso, con la intención de que sean *inmanentes* a su propósito y no se transformen. El segundo es que, a pesar de las intenciones de sus fabricantes, todos los edificios sin excepción *se transforman* (o como diría Ingold intransitivamente: transforman) constantemente y mudan inevitablemente en el tiempo. Su mayoría tampoco se queda fiel al propósito al cual estaba destinada. El edificio sigue las exigencias de quienes lo habitan y las modificaciones del ambiente que los rodea (del cual él es integrante activo).

Partiendo de las ideas de Frank Duffy, que descarta el concepto de edificio como ente atómico (Duffy 1992), Brand propone observar en su lugar la capas de longevidad de sus componentes constructivos. Los com-

«A: ¿Qué le hace la distancia a la comunicación?

D: Crea... crea formas. Crea formas de hablar. Crea patrones de conducta.»

Figura 32: Cita [DAMS190408]

⁵⁰*Sic*: Uso este orden sintáctico sin conjunción para sugerir una colocación jerárquica según la cual «lugar» contiene «espacio». Es muy importante recordar que la validez de esta aproximación es estrictamente circunstancial y relativa al «espacio» que «vamos a buscar» con los violinistas para poder practicar. De todas maneras la descripción es insuficiente porque «espacio» y «lugar» en esta narrativa son entidades recursivas, se traslapan sin empalmar y al mismo tiempo se contienen recíprocamente.

⁵¹Technology, money, and fashion (Brand 1995, pág. 21).

ponentes cambian pero la estructura permanece y el edificio no pierde coherencia: sigue siendo un edificio y sigue operando como tal. La transformación es omnipresente en su modelo «shearing layers of change», seis capas de aspectos que cambian con diferentes velocidades y frecuencias: cosas, distribución, superficies externas, instalaciones, estructura y terreno.⁵² Como es de imaginar el terreno es el más permanente de los elementos. No es por casualidad que, cuando busqué en línea la facultad de Música, el buscador me redirigió hacia la categoría «places», que enseña un mapa con la ubicación del terreno y las coordenadas topográficas para encontrarlo: la FaM se encuentra en la Calle de Xicotencatl, al número 126.⁵³

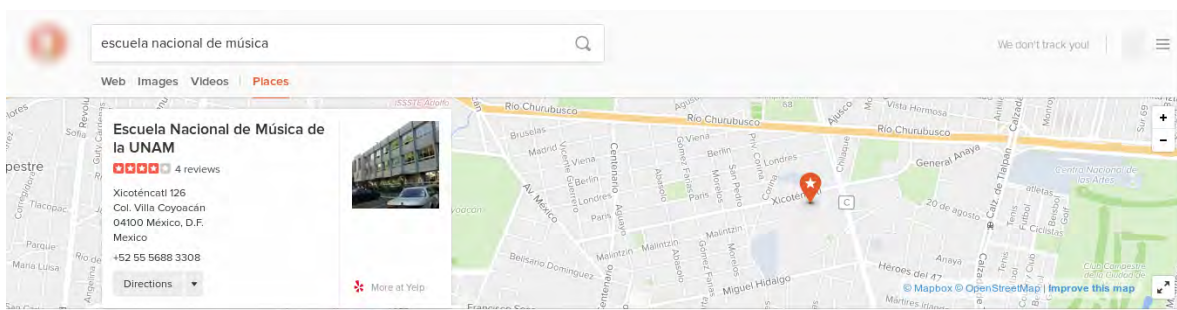


Figura 33: Búsqueda por "Escuela Nacional de Música" [4 Octubre 2017]

Brand evidencia otro factor constante: todos los edificios crecen. En su proceso continuo de transformación, los edificios tienden a aumentar de volumen. Los que habitan les añaden partes nuevas que antes «no existían». Es claro que las cosas, las instalaciones y la distribución son los

⁵²Una descripción más fiel al modelo de Brand. 1) Sitio: la ubicación geográfica, con sus límites legales, lo que llamamos terreno. 2) Estructura: las fundaciones y los elementos que cargan peso. 3) Servicios: las instalaciones hidráulicas, eléctricas, de comunicación y acondicionamiento climático. 4) Piel: las superficies externas que recubren el edificio. 5) Plan del espacio: la distribución interna, la posición de puertas, paredes y ventanas. 6) Cosas: Sillas y mesas, letreros, cuadros, lámparas, más en general: *mobilia*.

⁵³Es un ejemplo de complejidad que se revela siguiendo los enlaces realizados por cajas chinas de metáforas implícitas. En este caso es la metáfora del contenedor que transfiere al contenido lo que se dice del contenedor. Se dice *la facultad está*, en vez de decir que «el terreno (primer contenedor) en el cual se encuentran las instalaciones (segundo contenedor) que hospedan las actividades (tercer contenedor) de la facultad de Música, está situado en Xicotencatl 126».

elementos mayormente sujetos a la acción de los inquilinos. Por el otro lado quienes lo habitan se sujetan a la acción de la materia más duradera del edificio, la que cambia más lentamente. Aparentemente obvio, pero muchos entre alumnos y profesores tienen que alcanzar el terreno de Xicoténcalt 126 desde muy lejos, a veces tienen que mudarse a la ciudad, para poder formar parte de la comunidad de la UNAM, la cual está vinculada al terreno donde la escuela se construyó. Tan así que, cuando la facultad decidió construir dos cuerpos de fábrica que no existían, para expandir la escuela, decidió construirlos en el mismo terreno y no en otro.

Alguien construyó un edificio que consideraba completo y suficiente, sin embargo el edificio se transforma (o intransitivamente *transforma, muda*), desecha algunas de sus partes y adquiere otras. Esta transformación es reconocible como generación. En este caso es elaboración, desplazamiento y ensamblaje de materiales para materializar los perímetros narrados, y entonces «exista» un gimnasio o una sala de conciertos que antes «no existían». Por supuesto todos los materiales existían antes de su elaboración y ensamblaje: lo que no existía era su nueva organización, la cual dio forma a un gimnasio y ahora la facultad de Música «tiene» gimnasio. En las palabras de Brand este proceso se configura como un ciclo, lo que un cibernético nombraría *anillo de retroacción*: «First we shape our buildings, then they shape us, then we shape them again – *ad infinitum*. Function reforms form, perpetually.» (Brand 1995, pág. 18) Se trata de un modelo sencillo y funcionalista pero muy útil. Él mismo resuelve el problema de la función cuando plantea la posibilidad de un *directo* conflicto *diacrónico* entre personas. El terreno vincula a una ubicación, las fundaciones operan la posición en el terreno, las estructuras activamente resisten al cambio de distribución.

Un edificio nos pone en diálogo directo con los que lo quisieron. La comunidad no abandona el terreno para beneficiarse de sus preexistencias y las usa de dos maneras: se adapta a ellas para disminuir el esfuerzo e identificarse y sigue moldeándolas con flujo de sus actividades. Lo que se lleva a cabo en el espacio de un edificio a lo largo del tiempo, mucho después de que algunos de los actores estuvieron «vivos», es un sutil e

incesante conflicto, vivo y encarnado en el cuerpo de los edificios mismos. «When we deal with buildings we deal with decisions taken long ago for remote reasons. We argue with anonymous predecessors and lose.» (Brand 1995, pág. 18).

La transformación del edificio es constante, puede llegar hasta la reedificación completa. Hay partes que cambian más lentamente y partes que cambian menos lentamente. La que cambia más lentamente es el sitio. La regulación de esta velocidad en la transformación, depende de la organización. La organización regula la relación que tienen los *presentes* con los supuestos *ausentes*. A raíz de la continuidad orgánica (p. 127) adoptan órganos *ex límine* en su acción: sus manos, sus labios, sus ojos y su respiro mudaron en fundaciones, castillos, techos y pisos. Esos cuerpos no están en el sitio en representación de los edificadores: los que llamábamos *objetos* son literalmente *lo que queda* de quienes ya no están.

Paradoja de la ausencia Esta sutil *paradoja de la ausencia* estimula una vez más a abandonar el concepto monolítico de cuerpo e individuo: si el edificador está, entonces no es ausente. Es otra faceta de la paradoja de la duna: la duna es un montón de arena que sobresale en toda la extensión de la playa. Sin embargo es imposible definir donde empieza y termina la duna. Cada grano de arena es prescindible, sin embargo su organización en conjunto, la organización que genera la típica forma de la duna, esa es imprescindible para que exista una duna. En nuestro ejemplo, el gimnasio es uno de los muchos elementos que forman la FaM pero, como cualquiera de ellos, no es imprescindible: la «FaM» es «FaM» con o sin el gimnasio y lo mismo se puede decir por un salón o el estacionamiento o uno de los pasillos que en el tiempo se hicieron espacios cerrados. Es evidente que si quitáramos una por una todas las instalaciones, quedaría un terreno vacío y ese dejaría de ser la facultad de Música.⁵⁴

En estos ejemplos me estoy limitando a mencionar los componentes tradicionalmente *materiales* porque ya hemos visto que las acciones y actividades que se realizan en las instalaciones no son menos materiales y

⁵⁴Tal vez sería algo como «el terreno de la facultad de Música».

la materia *actúa*. Todos los que contribuyeron a la institución de la Escuela de Música, los que dan clases y los que ya no, los que se titularon, los que quisieron y realizaron los cambios arquitectónicos de las instalaciones, los que venden café y los que escuchan un concierto o instalan una cámara de seguridad, los que roban y los que acosan, los que abusan de su poder: todos son prescindibles, pero la organización de las personas y de los materiales, en su mutua retroacción, esa es la facultad de Música y esa no es prescindible. Es relativamente estable y se transforma sin parar. Entonces si la FaM está constituida por el resultado continuo de acciones y hechos generados (organizados) por personas que diríamos que ya son ausentes ¿no estamos diciendo que una vez más que nadie termina en *su* cuerpo?

Movimiento

Paralelamente a mi esfuerzo para dejar claro que *cuerpo* no es entidad a priori sino artefacto arbitrario, esta reflexión sobre generación tuvo el objetivo de discutir la continua necesidad de hacer nuevos artefactos y naturalizarlos como entidades. Si la tendencia a nominalizar los procesos organizativos para sustanciarlos es irresistible, propongo que el artefacto *movimiento* sustituya el artefacto *cuerpo* en mi narrativa. Así como no es muy útil hablar del *cuerpo del río* (p. 132), puede ser útil hablar del *movimiento del río*, cuando quiero generalizar. Al fin el movimiento es un proceso organizativo que manifiesta su dinamismo en su propia forma. Este proceso organizativo contribuye a la construcción de una identidad de persona. Muchas *entidades* son organización de movimientos reificadas y nominalizadas: voz, expresión, caricia, beso, mirada, abrazo, suspiro, firma.

Nuevamente palabra La palabra, a la cual dediqué mucho de este capítulo, es un ejemplo de movimiento articulado de la boca con la lengua y la mandíbula, la garganta con sus válvulas y las cuerdas vocales. En nuestras categorizaciones reificamos esta secuencia de movimientos en entidades y la vinculamos con otros procesos organizativos.

La retroacción se realiza así: reconozco un patrón organizativo *palabra* y lo uso en *lugar de* otro patrón organizativo que en su momento reconocí (lo que quiero nombrar). «*En lugar de*»: así como los castillos y las paredes se quedan *en lugar de* sus fabricantes. Este es el poder y el efecto de la palabra que transforma (transitivo): la palabra es materialmente acción cumplida y lo que está nombrado realiza su acción con en el movimiento de quien habla. La palabra no es representación, la palabra es materia activa. La capacidad de acción propia de la palabra está al centro de la relación *comunicación-control* en Donna Haraway: «Aceptamos que la comunicación significa control, pero ¿Para que?» (2007, pág. 96)

La palabra es cuerpo que se mueve, o lo sería si la escucháramos a nivel de cuerpo: cuando el artefacto «cuerpo» no está en acción, la palabra es *el* movimiento transitivo. La voz que mueve mi cuerpo hasta en la más íntima sinapsis⁵⁵, por medio del oído y del aire: la voz es el otro que me actúa, que me transforma. La voz disuelve en un suspiro mi ilusión de propiedad del cuerpo, de control y voluntad: mi memoria es organización que muda para mantener nueva cohesión durante la experiencia, la experiencia del oído (como cualquier otra) es inevitable. Cuando me hablan me mueven.

Recurrí al *fil rouge* de la teoría de sistemas para proponer un modelo que interprete las entidades metafóricamente atómicas como artefactos que manipulan intransitivamente las propiedades de ciertos niveles del sistema en el acto mismo de nombrarlas. Razonaré en términos de un único gran sistema del cual tomaré en cuenta varios niveles a la vez. Este único sistema es una trama de acciones que se transforman infinitamente. Para observar la manera de construir este tejido de frases genealógicas vamos a explotar la indexicalidad de la narrativa metafórica en cuanto técnica lingüística que genera por traslación.

«entonces yo creo que desde ahí tu ya escuchas el resultado sonoro y sabes de los procesos que han tenido.»

Figura 34: Cita [DAMS190311]

⁵⁵Del gr. σύναψις *sýnapsis* 'unión, enlace'. Relación funcional entre dos células.

Metodología y técnicas

Notas metodológicas

El acercamiento metodológico adoptado en esta investigación es el de la etnografía. Me refiero al método etnográfico en la acepción más estricta de realizar un trabajo antropológico impostado para que desemboque en la redacción de un documento. Pero la elección de esta orientación no deja afuera todas las posibilidades y alternativas que el término abarca. Se podría decir que, en su sentido más amplio y más profundo, hacer etnografía signifique colaborar con otras personas para llevar a cabo uno y otro intento de generar mutuas intuiciones que revelen inflexiones relevantes en la vida de quienes las comparten. El papel del etnógrafo, en este caso, es poner a disposición del campo su habilidad general de construir modelos y prácticas que intercepten las acciones que lo rodean y las puedan canalizar en concreciones analíticas. Las mismas acciones, presentadas en diferente orden y bajo otra relación, puede restituir una percepción de la realidad que es muy diferente a las que se vive desde el campo y a su vez desde la vida de quienes habitan sus terrenos metafóricos.

El lector tiene el solo beneficio de la interpretación; el etnógrafo es el único que vive enredado en el constructo del campo y tiene que inventar una separación entre participación y interpretación; aquel que lo participa de su vida podría tenerlo todo: adquirir claridad sobre el constructo del campo, contrastarlo con sus acciones, saborear la interpretación como una experiencia onírica y luego despertar. Por eso la orientación logocéntrica de la producción de páginas escritas no puede ser el único cauce de la acción etnológica. Lo que se registra en las ventanas de convivencia y soledad que este proceso concede, debe ser votado también otro tipo de restitución interpretativa.

En su planteamiento inicial, este trabajo se proponía detectar cuales elementos no explícitamente relacionados con la técnica y el conocimiento musical se *transmitirían* de maestro a alumno en el proceso de formación de un violinista. Ha sido necesario cambiar el paradigma mecánico reduccionista en favor de un acercamiento sistémico. Eso ha significado dejar de representar el proceso de construcción del conocimiento como un proceso acumulativo de capitales culturales que pueden ser *transmitidos* (véase la sección Comunicación en la página 101). Aceptando la teoría de sistemas es posible asumir que la intra-acción contribuya al flujo de transformación constante del proceso mismo, transformación perpetua que no disuelve la morfología del sistema. A lo largo de las partes de este documento que podrían parecer más distante de la práctica y de la observación, he presentado pocas líneas transcritas de las entrevistas para sugerir y recordar la interdependencia que existe entre la teoría y la práctica. De esas líneas se puede deducir fácilmente como el modelo teórico que construí y propongo tiene sus raíces en mi experiencia de campo y en la profunda interacción que los violinistas y yo hemos logrado construir con mucho trabajo.

Por un lado mi modelo de madeja enredada absorbe su congruencia de la historia de la práctica etnográfica; viene de la crítica que la disciplina en particular y la ciencia en general han enderezado a sus propios métodos y a las narrativas que los atraviesan. Por el otro lado, si este modelo logra interceptar alguna línea de la práctica, es porque confía su pizca de *realidad* a la máxima adherencia posible al campo en el cual se gestó la necesidad de su planteamiento.

Elección del campo

Un ejemplo de como una decisiva cuestión de método se guió por un fundamento teórico con el explícito fin de retroalimentarlo, fue la elección de la facultad de Música como comunidad principal de mi investigación.

La elección de una universidad siendo yo un universitario está en línea con la exigencia de superar una visión de la antropología como esa ciencia que investiga la alteridad. En particular la elección de la facultad de

Música quiere evidenciar muchos aspectos. En primer lugar el profundo malentendido de la presunta semejanza entre cada violinista y yo mismo. La antropología está dedicando un intenso esfuerzo para liberarse de una herencia de ciencia colonial y todavía, no obstante eso, en demasiados casos alimenta involuntariamente el mito de que el investigador estudie *las personas*: el antropólogo estudia las acciones y lo que luego resulta de esas acciones (por ejemplo en términos de relación, de determinación, de forma y de transformación).

Mi construcción del campo se basó en el convencimiento que sea posible, y oportuno, estudiar también la cultura de cualquiera y de cualquier colectividad, cuando se considera la antropología como la ciencia de la indagación mediante el método de la *relación*.

Hace falta dedicar una reflexión sobre este aspecto del método etnográfico: la relación. Decir relación implica decir *entidades separadas* que puedan relacionarse. Tales entidades no existen *per se* (véase la sección Continuidad). El antropólogo no puede salir a campo para encontrar una alteridad dada, preexistente, constituida por personas *diferentes* de él, que se encuentren en circunstancias *diferentes* de las que él vive. El antropólogo necesita *plantear* la alteridad necesaria, *construirla*, trazar límites *ad hoc* para poder negociar un contacto a raíz de esa distancia artificial.

Esta alteridad provocada constituye la fibra de un diálogo hecho para alimentar la incompreensión como se leva un pan y a la vez superarla con el calor del horno. Todo eso no es novedoso, tal vez los clásicos de nuestra disciplina construían la alteridad con la distancia geográfica, con la *barrera* del idioma, con las divergencias de una práctica religiosa: más o menos conscientemente, *el otro* ha sido siempre el resultado de una construcción. Así, en el intento de hacer *otro* al otro, el antropólogo logra inevitablemente hacer *otro* a sí mismo: así, desde su diferencia, puede plantear el contacto.

A este proceso de erradicación, corresponde un proceso de inserción, de superposición, de negociación de una presencia artificial e intermitente. Desde que mi interés para abordar la metamorfosis del instrumento y del músico desde el caso del violín, hasta que crucé por primera vez el pe-

rímetro del terreno de la FaM pasaron años. La primera vez que lo hice fue para atender la entrevista que constituye el último filtro para la admisión al programa de doctorado en Música del cual este documento será la tesis.

Estar involucrado desde varios ángulos en los procesos activos en un territorio, que inevitablemente atraviesan el campo, es una decisión muy arriesgada, pero por el otro lado ayuda a no caer en la trampa de la purificación. Es importante encontrar una estrategia eficaz y reiterada que ayude a recordar que nuestros sentimientos personales lo abarcan todo y por eso están actuando directamente en el tejido de la concepción misma del trabajo y de lo que se quiere obtener de esta investigación más allá de los productos que tarde o temprano se realizan y se licencian.

En éste trabaja cada hilo que yo tocaba, cada palabra, cada pequeño logro, cada erro, recaía sobre mi vida desde todas las direcciones. Mi primeros lectores y mis colegas en los seminarios de investigación obviamente no habían construido la distancia interpretativa que yo había formado como condición preliminar y reiterada en cada acción. Por eso los tropos, las intuiciones y las inevitables simplificaciones que pueden surgir de las breves presentaciones de un trabajo en curso hacia la mesa de debate de un seminario, resultaban en dolorosas incomprendiones que no tenían espacio y tiempo para una sutura. Los aspectos emocionales del campo que normalmente agreden el antropólogo se multiplicaban, porque los lugares en los cual se realizaban mis tutorías, mis evaluaciones, mis presentaciones, mis trámites burocráticos y mis descansos eran los mismos en los cuales fermentaban los delicados equilibrios de mi integración con las líneas que tejían mis enlaces con la observación, la interpretación y las personas que me estaban ayudando a hilarlas.

No estoy recontando desventajas, el antropólogo no cree en la desventaja más de cuanto el apostador crea en la suerte. Cada accidente es oportunidad. Pero sin duda la grande aportación de esta decisión fue una intensificación de cada estímulo y de cada consecuencia. Por ejemplo pude respaldar la petición de planos con un oficio del posgrado de la misma facultad a la cual los estaba solicitando: probablemente presentar la carta de un posgrado que atestiguara mi investigación habría podido aceptar

algunas ruedas, pero así no era yo que presentaba unos oficios, eran los oficios que me presentaban a mí. El riesgo en este tipo de decisiones es que la fuerza de la palanca puede quebrar el palo.

Recorte

Un ejemplo muy claro del vínculo redundante que une las decisiones metodológica con las curvas de la interacción humana es el recorte. Después de conducir las primeras etapas del trabajo concentrándome en los espacios públicos y prescindiendo de los diálogos informados, necesitaba encontrar unos criterios que achicaran de manera coherente el número de personas que practicaban el violín y podían caer en marco de interacción.

Al principio observé los lugares en los cuales se movían las personas y veía niños, adolescentes y adultos convivir y realizar prácticamente cualquier tipo de actividad. Los estudiantes más grandes a veces daban clases a estudiantes mucho más jóvenes y muchos adultos habitaban el terreno de la FaM para acompañar a los menores. Pero en poco tiempo me di cuenta de como los espacios y los debates que los construyen tienden a separar las personas por grupos de edad, distribuyendo diacrónicamente su presencia en cada lugar.

Si me parecía que el sistema agrupara las personas por edad y separara las actividades de cada grupo en la medida de su capacidad organizativa, entonces quizás mi recorte podía focalizarse siguiendo esa misma línea. Dado que las técnicas que quería utilizar privilegiaban el diálogo exclusivo uno a uno y que no requería intérprete para eso, decidí que reduciría el recorte a estudiantes mayores de edad, para los cuales no requería la intromisión de un intermediario.

Cuando ya conocía parte de las dinámicas del proceso de transformación y sabía que los llamados «cambios de nivel» constituían rituales de paso fundamentales en esta metamorfosis, empecé a evaluar cual cambio de nivel podría ofrecerme más posibilidades en el ámbito de la formación de una práctica. Por un lado el posgrado en interpretación del violín consta de un número notablemente menor, por el otro a esas alturas de la carre-

ra muchas de las dinámicas están formadas y solidificadas en la práctica. Por eso decidí que el punto más interesante sería elegir estudiantes de propedéutico y licenciatura más próximos a los cambios de nivel. De los estudiantes en particular derivaron los docentes que intercepté, porque muchos de ellos dan clases en más de un nivel académico.

Dos años después, cuando mi actividad en campo ya estaba en su auge, mi recorte apareció descrito en una entrevista desde la misma narrativa.

A: empezamos por el nivel académico

D: pues, sí están estos dos niveles, bueno está también el posgrado, pero, pero ya eso es una cosa... yo siento... a parte.

O sea, están estos dos niveles de propedéutico y licenciatura.

Yo pienso que sí hay un poco de diferencia o de distancia entre esos dos. Que tampoco es tanta, o sea ya que estás dentro te das cuenta que importa más el nivel interpretativo o de capacidad, o esto: como estas tocando. [DAMS190311]

Lo que sucede antes del propedéutico ni siquiera se menciona y lo que sucede en el el posgrado es «... a parte». Los dos niveles que «están» son el de propedéutico y licenciatura.

Espacios de la investigación

En mi caso las prácticas observadas se mueven en la órbita de una localidad geográfica que es claramente identificable en el discurso interno: el terreno de la facultad de Música. Por eso, considerando la su ubicación como un elemento fundamental de la práctica que estaba observando, tuve que establecer una posición hermenéutica también con este elemento.

Esta es una ciudad que yo conozco bien y en la cual había habitado y habitaba desde antes de que empezara a construir mi caso de estudio. Por mucho tiempo y en diferentes ocasiones mi domicilio se encontraba en el mismo barrio que la FaM. Aunque no estaba familiarizado con el recinto, conozco bien las calles de las colonias que la rodean y muchos de

los momentos más importantes de mi vida y de mi cotidianidad están ligados con sus terrenos, sus edificios y las personas que los viven. Eso ha significado una vez más que los perímetros de mi vida y los del campo se confundían peligrosamente, con todos los roces que se pueden ocasionar cuando encuentros inesperados se dan en áreas grises.

No había previsto las consecuencias de estas intersecciones y habría preferido estar más preparado a su llegada para evitar situaciones incómodas de ambas partes. Pero, aún así, no considero que este tipo de interacción tópica no sea una desventaja cuando exista la disposición a vivir en constante negociación por lo menos por cierto período de tiempo.

Todo considerado, habitar a 45' caminando⁵⁶ de esa ubicación me pareció la condición ideal: me dio la posibilidad de alcanzarla y de retirarme sin muchas dificultades según las exigencias de la investigación. En las etapas preliminares me dí la tarea de medir distancias en pasos, en tiempo y en dinero. Ese cuidado ha demostrado ser muy útil a lo largo de la investigación: todas las veces que se ha presentado la necesidad, he podido alcanzar la FaM caminando, en microbus, en taxi y en bicicleta sin que eso fuera insostenible para mi tiempo, mis fuerzas y mi bolsillo.

Tiempos de la investigación

Los tiempo de esta investigación se adaptaron primariamente a los tiempo de la accesibilidad del recinto de Xicoténcatl 126. Durante las vacaciones y los periodos de huelga o el cierre por la emergencia sanitaria de la pandemia de covid-19 desde el cual escribo, los perímetros de la FaM están sujetos a completa interdicción por los operadores de actividad didáctica.



Figura 35: Horarios de clases

⁵⁶Después del sismo del 19 de septiembre 2017 tuve que cambiar de casa. Sin embargo, muy pronto mi segundo domicilio se encontraba a la misma distancia caminando de la FaM.

Sin violinistas, no hay campo y los violinistas llegan a la facultad para dar o tomar clases, con todas las actividades colaterales que de eso derivan. Cuando tuve que programar mi agenda para que todas las actividades didácticas de mi posgrado, las entrevistas y las clases de violín y temas selectos a las cuales tenía el privilegio de asistir, compuse un diagrama que mostraba los maestros, los salones y los horarios en los cuales los ocupaban. Conforme concertaba nuevas citas y horarios para las entrevistas las anotaba en un rustico diagrama semanal en mi libreta. De la comparación entre la graficas del horario de clase y las notas de mis días de entrevista se nota que los tiempos de mi investigación se moldearon alrededor de los tiempos del campo.

De la gráfica en figura 35 es evidente que los maestros tienden a no dar clases en miércoles y por consecuencia, como se nota en el diagrama de mis citas en la figura 36, los violinistas tienden a no estar en a facultad en miércoles. Por eso no me citaban en miércoles y mis tiempos se adaptaron a esta circunstancia. Alinearme a la distribución de la frecuencia del fenómeno es otro ejemplo de como el comportamiento de un sistema influencia todos los entes involucrados.

El fenómeno ordena el campo, el campo ordena la investigación, la investigación retroalimenta el campo, el campo retroalimenta el fenómeno. Al principio para mi los días eran todos iguales, gradualmente transformé mi práctica, y la moldeé sobre la forma de la práctica que me rodeaba y que, por esa misma acción de «hacerla», gradualmente podía reconocer, podía darme cuenta de cosas que antes para mi ni siquiera existían, y mi capacidad de moldear mi misma práctica, aumentaba con el tiempo y la presencia.

Yo, como antropólogo, entro en el sistema y no lo observo desde fuera: según mis criterios metodológico puedo adherir a sus líneas de conduc-



Figura 36: Horarios de entrevistas

ta o puedo generar una interferencia más o menos intensa para obtener respuestas en el roce. En una cosa tan sencilla como el horario de mis citas, se puede notar que ni el investigador deja intacto al fenómeno, ni el fenómeno deja intacto al investigador.

El encuentro

Imaginar la primera pregunta que yo haría no fue tan fácil como prever la primera que recibiría: «Y tu que haces aquí?»

El antropólogo trata de construir cada relación personal de manera completamente artificial. Es decir que trata de introducir su presencia y sus propuestas de interacción en un entorno social que no comprende su papel y en el cual no existe una posición para él.⁵⁷ Se empieza a negociar desde la presencia.

Cuando este primer paso da buenos resultados, las relaciones se pueden desarrollar hasta volverse muy íntimas y muy personales: hay un contraste muy fuerte entre la falta inicial de enlace y la profundidad de los diálogos que se entablan.

Antes de que yo llegara, nadie tenía necesidad de mis preguntas, pero la práctica generó una expectativa: «a ver con que me sale hoy». Mi papel se vuelve preguntar por algo que el otro no cuenta a nadie no porque sea un secreto, sino porque no se discutiría así en otras conversaciones. Esos temas sin cabida, son la esencia misma de nuestra relación y de mi presencia en campo. La actividad que se instaura lleva directamente a lo no dicho, a lo no compartido, eso la hace íntima de una manera que no existe fuera de esa.

Todos los involucrados están desprotegidos en este proceso. La relación no se plantea y no se planea: más bien crece. Cada reciprocidad es única y, cuando llega a cruzarse con otra, falta de las premisas que permitan que ese cruce se inspire a un modelo de conducta. Por lo general se puede

⁵⁷Existen también muchas situaciones en las cuales la tradición de la investigación antropológica es tan larga que en ocasiones hay demanda de etnógrafos o al contrario hay que hacer fila para que la comunidad, con su parafernalia de plumas y libretas, acepte el nuevo intruso.

denotar siempre una diferencia entre los primeros contactos que han sido colectivos y los que han sido exclusivos. Los que han sido exclusivos tienden a perforar más fácilmente las esferas de determinación de la persona de los dos lados.

Dado que la perspectiva ontológica que informa mis decisiones metodológicas tiende a rechazar el modelo de *comunicación* para observar el proceso relacional (véase la sección en la página 101), no tiene cabida el concepto de *transferencia*. Aceptadas las premisas sobre continuidad (véase sección homónima en la página 109), la convivencia impulsa una transformación mutua inevitable, que no puede ser considerada colateral en las elecciones de método. No hay dos entidades separadas que corren el riesgo de investirse mutuamente de caracterizaciones y papeles. Hay un único proceso que transforma curvas del mismo ente social. «Yo soy una curva en su madeja: ¿cómo puede transformarme sin transformarse inmediatamente?».

Desde el acercamiento de dos porciones del mismo hilo, toda la estructura cambia: antes pasábamos y nos rozábamos en un pasillo sin darnos cuenta, ahora nos notamos desde lejos y nos saludábamos. Todo cambia desde principio. Hay que prepararse a la transformación porque es lo que *encuentro* significa. Las cantidades y las cualidades de esta transformación están negociadas continuamente y progresivamente *desde la práctica*. Es decir que, por método, tengo que aceptar que al principio será más difícil notar la sutileza de ciertas sugerencias de conducta mutua. En muchos casos hasta las peticiones más evidentes pasan completamente desapercibidas. Conforme la interacción se hace más frecuente, la transformación es más ordenada y progresiva: se llega más a profundidad y se conocen el campo y sus estrategias. Por eso es que considero que se tenga que *usar* la capacidad de transformarse y resistir a la transformación para manejar los aspectos emocionales de la relación.

No hay accidentes en campo

Reporto aquí dos ejemplos de como esta estrategia interpretativa (y las propuestas epistemológicas de las cuales esta deriva) hicieron posible transformar accidentes en oportunidades hermenéuticas.

En el pleno de mi segundo año de campo había ahorrado suficiente dinero para comprar una bicicleta plegable que me sirviera para moverme más fácilmente del campo a la casa cuando las entrevistas y mi presencia en clase me exigían horarios mucho más desordenados y discontinuos. Después de una larga investigación elegí el modelo y el color que prefería, compré un casco, luces y espejos para enfrentar el tráfico poco amigable de la megalópolis. Manejé la bici hasta mi casa y la preparé para el trayecto del día siguiente. En la mañana, justo a tiempo para no llegar tarde a clase, agarré mi mochila y me subí a mi bici. Los 45' del trayecto habitual se hicieron 15' flotando sobre llantas todavía negras. Entré fresco y emocionado al recinto de la FaM y aseguré con una cadena mi bicicleta a los soportes de metal que se encuentran a pocos metros de la caseta de vigilancia.

Entré a clase, [E] notó la novedad de mi casco y le conté de mi bici. Una hora después bajamos al estacionamiento para que me la chuleara y la bici había desaparecido. Me enojé mucho, fui a preguntar al personal de vigilancia que parecía muy sorprendido de que yo lo considerara un asunto de su incumbencia. [E] estuvo conmigo todo el tiempo, y me ayudaba a calmarme. Empecé a hacer preguntas en todas las oficinas a las cuales me dirigían. Al final entendimos que todo lo que se podía hacer era pedir la revisión de las cámaras de seguridad y, en caso de que fuera evidente un robo, ir al reparto jurídico de la facultad para que me asistieran en levantar un acta para denunciar los sucesos.

Progresivamente logré explicar mis exigencias a los operadores especializados del cuarto de servicios informáticos. La consulta fue reveladora: las cámaras de seguridad graban, pero no hay nadie que revise simultáneamente su contenido en pantalla. Dado que la misteriosa desaparición había ocurrido durante una hora de clase, [E] y yo pudimos proporcionar

la hora y el lugar exacto. En pocas horas la grabación correspondiente se pudo extraer del enredo de cables y luces que parpadean desde el grande armario de vidrio de los servidores. Dado que, en estricto sentido, [E] no fue testigo de nada, más que de un antropólogo enojado con un casco nuevo, su permiso de acompañarme en la cuestión se transformó en una interdicción, así como había pasado conmigo cuando había querido acompañarlo en una misteriosa audiencia con el Ing. [M] y la sonrisa de su perentoria secretaria me mostró agriamente la puerta.

Así que el técnico me condujo hasta un cuarto sin ventanas, llevando una memoria usb y su laptop en cuya pantalla asistí impotente al hurto organizado. Yo entro al recinto con mi bici. Pocos minutos después un persona entra en el estacionamiento con una vieja bicicleta. La acomoda cerca del poste al cual estaba anclada la mía. Sin quitarse nunca el casco se agacha y hace algo fuera de la toma, como si estuviera asegurando su bici con una cadena. Con tranquilidad se levanta y se acerca a la puerta del segundo recinto, único punto por el cual se puede acceder al estacionamiento desde el terreno. Se detiene algunos segundos con la mirada baja en el celular. El técnico que había estudiado la grabación aprovecha para ofrecerme su descripción experta de cómo el ladrón conocía la posición de todas las cámaras y coloque el teléfono apropiadamente, para disimular el ángulo del cuello que las evade.

El ladrón conoce el terreno: el estacionamiento se vacía y él en ese momento sabía mejor que yo que el dueño de la bici podía aparecer únicamente por esa puerta. Y entonces es cuando se dirige lentamente hacia las bicicletas, a pocos metros del personal de vigilancia, con seguridad agarra mi bicicleta nueva, la recoge como si fuera suya y sale mirando detenidamente el celular. Pasa por la ventanilla de vigilancia, cruza el límite del primer recinto y, junto con mis ahorros de un año, se lleva la ilusión de seguridad que sostiene el discurso del pesado aparato de vigilancia y control de los accesos y de las rutas.

El experto me da su opinión: se trata de un trabajo desde dentro. También me explica que ya tengo cita con el personal del reparto jurídico. Yo le doy mis agradecimientos, es todo lo que me queda a estas alturas. Tengo

un año para levantar el acta pero decido que es mejor cauterizar la herida tan pronto como se pueda. El personal del jurídico me pide un relato detallado y me pide pruebas de que sea el dueño del vehículo robado. El cuatro de octubre de dos mil diez y ocho envié al jurídico fotos y el recibo de la compra de mi bici en dos correos a los cuales hasta la fecha no he recibido respuesta.

En ese momento lo último que querría era regresar a ese recinto. Todo había cambiado: yo estaba invirtiendo mi tiempo para buscar una línea de interpretación de problemas de agresión y de frustración de una comunidad que se funda en la labor académica y artística, lo cual me parecía algo absurdo pero al mismo tiempo impalpable. Ahora la agresión y la frustración estaban en mis manos y no sabía que hacer con ellas. Me aleje, sabía que mi rabia habría podido destruir todo el trabajo hecho en las largas horas de esfuerzo y sacrificio. Tenía que arreglar este problema antes de regresar.

En pocos meses pude arreglar mis finanzas para comprar una nueva bicicleta, mucho más sencilla y una nueva cadena, mucho más pesada. Y la seguridad tuvo que desaparecer de mis miradas, como una luz en la niebla, que alumbra la humedad condensada en el aire y borra las figuras. Ahora tenía que moverme en la niebla y en la oscuridad: renuncié a observar, ahora que el discurso de *seguridad* y *respeto* se había quebrado como un espejo y lo que quedaba era la pared a la cual estaba empotrado, mis acciones no podían guiarse por la narrativa. Ahora mis acciones se guiaban por la agresión y el control de acceso.

Tiempo después, con menos sorpresa, entré en otro conflicto con el sistema de control de los accesos, pero en este caso el que llevaba el control de las direcciones fui yo. Después de una inspección detallada de los enclaves que constituyen espacios de poder, encontré que la facultad había suspendido el uso de unos casilleros de madera que originariamente se prestaban para que se depositaran pertenencias personales antes de entrar en la biblioteca. La razón había sido que ciertos habitantes de los recintos habían usado estos casilleros indebidamente para depositar sus pertenencias en otras circunstancias y, en efecto, los habían convertido

en espacios de almacenamiento personal.

Por ser un estudiante de doctorado que estaba realizando trabajo de campo en el recinto de la FaM, envié una petición escrita a los órganos que rigen la biblioteca a los cuales había explicado que podía ser de extrema utilidad para mi tener acceso exclusivo a uno de estos casilleros cerrado con llave, para depositar los formatos para autorización de uso de imagen, pilas de repuesto de mis grabadoras, plumas, hojas y otros pequeños objetos útiles para la investigación. Muy amablemente el personal de la biblioteca entendió mis necesidades y me acordó este permiso inusual e inofensivo.

Los casilleros se encuentran a lado de un puesto de vigilancia, justo en el ingreso de la biblioteca. Progresivamente empecé a utilizar mi casillero para guardar y sacar objetos todos los días. Era solo cuestión de tiempo antes de que la vigilancia empezara a preguntarme por qué yo tenía la llave de ese casillero. El personal de vigilancia, muy diligentemente, es atento a todo lo que pasa en los espacios que vigila, y me pidió mi nombre y apellido y motivaciones, y el nombre de quienes me habían acordado el acceso al casillero. Me explicaron que ellos, en cuanto personal de vigilancia, había pedido el uso de estos muebles abandonados, para poder depositar sus efectos personales. No obstante tuvieran dos edificios dedicados a sus necesidades en un recinto en el cual los mismos maestros no tienen cubículos, me contaban que les parecía muy injusto que esa posibilidad les fuera denegada. Me aseguraban que, yo entendería, no se trataba de una agresión personal, sino de su deber profesional estar al tanto de lo que pasa en ese espacio, para detectar abusos. Y en efecto el abuso fue detectado, sin embargo ahora mi cadena era tan fuerte cuanto una ligera hoja de papel.

No volví a tener noticias del casillero del cual todavía dispongo como estudiante de doctorado e investigador de los recintos. Pero curiosamente el agudo vigilante que había anotado mis generalidades y que estaciona todos los días su taxi en el recinto de la facultad, parece no recordar mi rostro y mi nombre cada vez que lo saludo.

El control de los espacios genera agresión, la agresión transforma, la

transformación alimenta los observables y retroalimenta el campo.

Padecer el robo de una bici y el acoso no fueron casos suficientes para alejarme del campo. Fueron el motor de una transformación que yo tuve que manejar a favor de la investigación. La razón es que una investigación no se persigue porque es agradable o porque la gente que se encuentra sea justa y noble. La investigación sigue porque existe un problema y yo he detectado que tengo las herramientas para revelarlo como un fotógrafo revela una película.

Técnicas de la investigación

Las técnicas que utilicé para interceptar los reflejos del campo en mi cámara oscura y trazar sus lineamientos invertidos, se adaptaron a este modelo de participación transformativa. Con el pasar de los días he seleccionado las que me parecían más eficaces, las que estimulaban la interacción y también (con cierta reluctancia) las que me permitieron construir registros que tuvieran cabida en un documento escrito. Con la esperanza de que mis reflexiones resulten lo más acotadas posible, en este documento se encuentran fotografías, imágenes de planos arquitectónicos de la facultad y de algún diagrama que he realizado.

Desde la técnica, el cambio de paradigma ya descrito pone una pregunta inevitable: ¿Se pueden utilizar las mismas técnicas cuando un cambio en la epistemología exige buscar otro tipo de acción? La respuesta se encuentra en una segunda pregunta: si pudieran ser las mismas ¿cómo se adaptarían las técnicas a estas nuevas circunstancias?

Si bien cada técnica tenga un nombre y una consecuente definición que se enriquece de todos los debates y las contradicciones que surgen alrededor de su planteamiento, en cada caso de estudio la aplicación de estas estrategias cambian para adaptarse al campo. En ningún caso el trabajo etnográfico se puede simplemente realizar imponiendo un formato a la investigación y buscando la forma de obtener los registros adecuando para que encajen en los límites que la teoría impone. La interacción con el caso de estudio debe de tener la ambición de retroalimentar la teoría y la reflexión sobre técnicas. Pasar por el trabajo de campo no puede dejar intacta la disciplina. Así que, como el campo había transformado la organización epistemológica y me estaba transformando a mi mismo, dejé que

transformara las técnica conforme las proponía y ponía a prueba.

La que sigue, es una simple lista de las acciones que se llevaron a cabo en la primera parte de la investigación. Esta lista no constituye un estricto orden cronológico (porque la mayoría de las técnicas se reiteran y desarrollan simultáneamente) sin embargo la posición en la lista respeta el orden de primera ocurrencia.

1. Inspección de los espacios: fonograbación de los sonidos de ambiente, levantamiento fotográfico, levantamiento antrópico, levantamiento arquitectónico.
2. Primer alejamiento.
3. Adquisición de accesorios, aprendizaje y práctica con el instrumento.
4. Primer contacto.
5. Negociación de mi posición al interior del grupo de recorte.
6. Asistencia a las clases individuales y grupales.
7. Segundo alejamiento.
8. Re-definición del marco teórico,
9. Entrevistas informales.
10. Entrevistas formales periódicas no fonograbadas.
11. Entrevistas formales periódicas fonograbadas.

Para obtener un discurso teórico que no corriera paralelo a la narrativa observada, se hicieron necesarias técnicas que me obligaran a deshacer las frases y las acciones que estaba levantando. En otras palabras: si la experiencia me hacía preguntas, mis respuestas tenían que ser ontológicamente diferentes de las respuestas que el campo me daba. En este caso los supuestos teóricos que guiaban mis acciones antes de entrar a campo, se retroalimentan de mi transformación personal: una transformación que tuve que hacer para *alejarme* de mis interlocutores y no para acercarme, como podía ocurrir en las etnografías clásicas.

Adaptación y adquisición de herramientas materiales

En un estudio de caso urbano es más difícil distinguir cuales herramientas se adquieren para hacer campo y cuales se toman prestadas del escritorio. Tener que dejar en el garaje los zapatos y la mochila polvorientos y traer un recuerdo exótico de mis noches blancas en un petate no es lo mismo que escribir las sugerencias de mi tutora en la libreta en la cual anoto las preocupaciones de mis interlocutores.

El violín, la funda, la ropa, la mochila, la computadora, la primera y la segunda bicicleta, las plumas, las libretas, pilas, grabadoras, están en mi estudio, imposibles de distinguir de todo lo demás. Estos objetos tienden a informar los dos lados a los cuales pertenecen, mi investigación y mi vida privada. Algunos de ellos se compraron para el campo y se quedarán en mi práctica para siempre y otros entraron a transformar el campo porque yo los llevaba, como por ejemplo una protección anti-lluvia típica de las mochilas de excursión, que yo utilizaba para proteger el estuche del violín y que muchos violinistas encontraron muy útil y compraron.

Para comer con ciertos estudiantes me preparaba comida como ellos hacían, con otros iba a comer gastando dinero en las fondas o en la cafetería. Por eso he adquirido contenedores, cubiertos y por lo menos tres tipos diferentes de botellas de agua más urbanas de las cuales ahora no me separo. He tenido que abrir cuentas en algunos servicios comerciales de telecomunicación de los cuales estaré muy feliz de separarme lo más pronto posible.

Estas elecciones nacen por un lado de un equilibrio económico que hay que mantener y por el otro lado de una clara premisa metodológica que pone al centro de la atención la metamorfosis inevitable del investigador y del campo. Saber cuales elementos comparto entre mi vida adentro y mi vida afuera del recinto, alimenta una estrategia de transformación que en parte fue espontánea pero es importante mantener bajo observación si no se puede controlar, por lo menos en ciertos aspectos. Cargar el violín, comprar una funda de cierto tipo, vestirme con cierto tipo de ropa, fueron una manera de elegir cuales aspectos normalizar y en cuales concentrar

mi distancia interpretativa.

Para mantener esta distancia he utilizado una técnica muy sencilla y muy concreta: mantener una lista de gastos de objetos comprados para el campo. Aunque pueda parecer trivial, esta lista induce a preguntarse si este par de pantalones de mezclilla lo compré para ir al recinto o los habría comprado de todas maneras. Lo cual no implica que tenga que llevar una muda de ropa si quiero ir a tomar un café después de un extenuante día de campo. Lo que implica es mantener un registro de la medida en la cual la transformación se está inevitablemente cumpliendo de los dos lados, adentro y afuera del recinto de observación.

Levantamiento antrópico de los espacios

Este es un tipo de levantamiento que se basa en la participación a las actividades que se realizan en cada lugar. Hay que recorrer repetidas veces las calles, los pasillos y todos los ambientes con algún propósito y luego volverlos a recorrer sin otro propósito que no sea *pasar por* ellos. En el caso de *pasar para observar*, se puede buscar la posibilidad de quedarse a descansar o detenerse para relevar algún detalle: de esa manera se descubre cuan fácil o difícil pueda ser notar algo.

Cuando *pasar por un lugar* es el fin de la experiencia y no es parte de otra actividad, se puede observar el entorno de una manera desvinculada de las exigencias de una ruta. Así emergen detalles que no son necesariamente funcionales para la construcción de una ruta. Los dos tipos de observaciones se pueden comparar y se pueden calificar los elementos emergentes. Los que ayudan a construir, reconocer o recorrer una ruta no son relevantes *por ser los únicos presentes* y tampoco *por ser los más evidentes*: para el investigador son elementos de orientación, que podrían desaparecer⁵⁸ cuando ya se conoce la ruta.

Por ejemplo yo mismo tuve que regresar a registrar el número de un salón en el cual había participado a un año de clases, cuatro días a la semana. Eso porque después de haberlo identificado por primera vez, ya

⁵⁸Y en efecto desaparecen en los varios mapas que he pedido que me dibujaran.

no necesitaba ese número para reconocerlo, usaba su posición en relación con las intersecciones de los pasillos, el ángulo por el cual entra el sol, un defecto en los bloques de la pared. Fue así como descubrí que las rutas para moverse de un lugar a otro pasaban siempre por puntos de control. Trazar estas líneas en los planos fue una manera de restituir algún tipo de registro ajeno a la práctica y poderlo discutir desde el análisis, durante la redacción. Pero no fue este registro el que sirvió para alcanzar conciencia, ni siquiera de la existencia de las rutas. Las rutas no existen ni en papel ni en concreto: las rutas existen *cuando* se camina.

Por eso hay que caminar, si se pudiera contar este trabajo paseando por los pasillos, oliendo y escuchando, buscando o evitando el sol, se sabría porqué una ruta evita la puerta del baño y porqué muchos no comen en ciertas esquinas y se agregan en otras donde se pueda fumar. Este levantamiento es fundamental para conocer el campo, conocer las interdicciones y tratar de superarlas creando enlaces operativos *ad hoc*. Así mismo es fundamental *desconectar* un lugar de las actividades que ahí se tienen que desarrollar. Por ejemplo visitarlos en otros horarios, solos y con personas ajenas a la actividad o tratar de realizar ahí mismo actividades diferentes. Este proceso transforma los ambientes, vuelve el antropólogo menos sensible a sus efectos y ayuda a conocer las emociones que el lugar desprendió en experiencias pasadas y que podría volver a suscitar en el futuro.

Es un técnica de increíble utilidad y es una buena idea destinarle un tiempo relevante en los cronogramas, aunque se conduzca en soledad y pueda llevar a accidentes y exponer a ciertos riesgos, es así que el antropólogo descubre o crea sus rincones favoritos, que todos aprenden a reconocer (y, a veces algunos, a respetar).

En mi acercamiento considero los cuerpos, humanos y no humanos, como tramos de la misma madeja de acciones, como ente que reorganiza el proceso del que resulta. Por esta misma razón los instrumentos musicales y los edificios son ontológicamente equivalentes a los otros entes. Cada uno de estos existe en el espacio metafórico y en un espacio que se puede medir. Las unidades de medida que propongo son humanas: algunas se

refieren a mi cuerpo, que yo utilicé para medir, otras son una síntesis de grados percibidos de distancia construidas durante mis levantamientos. 3000 Pasos de largo Calle Xicoténcatl, empezando por Av. México se cuentan 250 pasos al cruce con Centenario, 500 al mercado y 1750 a la escuela nacional. 180 pasos mide el pasillo que lleva del ingreso del primer recinto al límite del segundo.

La exploración de un lugar se vuelve levantamiento cuando se realiza algún tipo de registro de este proceso. Un registro de algunas características de los lugares en términos de accesibilidad, costo, acceso a los recursos, acceso a comida y agua, principales interdicciones se puede anotar en papel, en una libreta o en un plano, se puede dibujar un mapa en una línea del tiempo en las cuales se anoten los horarios en los cuales se pasa por ciertas inflexiones en las rutas. Otro método puede ser reportar en una hoja de calculo los gastos por categorías: adquisición de agua, de comida, costo de transporte comparado con trayecto en pasos y en tiempo. Otra manera puede ser utilizar la geo-localización de registros fotográficos para reconstruir los tiempos y las frecuencias con los cuales se visita un ambiente. Se puede redactar un árbol de decisiones que describa las rutas como se describen los algoritmos para la programación de software. En este caso de estudio he utilizado todos estos métodos por lo menos una vez y cada uno de ellos restituyó intuiciones diferentes sobre los procesos que generan un ambiente.

Levantamiento y fotos La fotografía en la figura 37 es del 31 de octubre de 2017. Si bien el sismo había pasado, todavía las modificaciones que le siguieron no habían interesado esta área. Como es de esperarse estas se basaron en añadir elementos arquitectónicos: un barandal en la sección central de las escaleras y unas rampas que compensan los desniveles menores marcados por las líneas amarillas. La foto es la misma que he presentado en la figura 8 en la página 38 en un contexto narrativo. Aquí la propongo como ejemplo para mostrar que un registro puede ser óptimo para evidenciar o sugerir únicamente ciertos aspectos de la observación, aunque en estricto sentido pueda contener todos sus elementos



Figura 37: El patio [31 Octubre 2017]

descriptivos.

La toma, capturada desde el pasillo del segundo nivel dando la espalda a las puertas del baño, incluye las escaleras del patio central y las frondas de algunos de sus árboles. Puede restituir la percepción de cierta altura, de las cantidad de personas que normalmente abitan las áreas comunes, de la manera de usar la distancia para formar núcleos sociales de mayor o menor intimidad. Se puede notar que los espacios públicos son la sede de caracterizaciones decorativas que reflejan el periodo del año y se puede notar que éste es el mismo lugar que se considera óptimo para la exposición de letreros de todos los tamaños. Pero por ejemplo no se puede evidenciar tan fácilmente que este letrero se encuentra exactamente en frente de la puerta de acceso al segundo recinto, punto de control obliga-

do para alcanzar cualquier punto que no sea el estacionamiento (Detalle C. en la figura 65 en la página 322).

En la foto aparecen por lo menos siete diferentes niveles del piso con cuatro diferentes tipos de pavimentación. Sin embargo, aunque los desniveles estén marcados por líneas amarillas (detalle D. en la figura 65) es probable que su presencia haya pasado desapercibida en la primera y en la segunda ojeada. Un detalle igualmente visible pero menos fácil de notar es que el tipo de pavimentación se considera más o menos adecuada para sentarse (los detalles D. y E. de figura 65 muestran que nadie se sienta en ese tipo de acabados). De la misma manera es casi imposible realizar que los paneles azules y translúcidos visibles en tres puntos de la toma (evidenciados en el detalle A. de figura 65) sean los mismos con los cuales se realizan las sustracciones de la edificación progresiva (véase la sección *Edificaciones* en la página 41). Y por últimos los estudiantes que practican en la esquina de un pasillo del primer nivel son casi imposibles de notar a primera vista (detalle B. de la figura 65).

La entera pared evidenciada al centro de la toma (detalle A. de la figura 65) no existía en origen, y en la toma se podría ver el espacio abierto del patio de atrás con sus habitantes, pero es evidente que una foto puede mostrar muchas cosas, pero seguramente no es el mejor recurso para enseñar algo que no se puede ver. Observar repetidamente estos registros y los observables construidos sobre ellos, revela más detalles y puede ofrecer intuiciones; sin embargo algunos de los aspectos que acabo de evidenciar se pueden apreciar solo después de caminar en los pasillos y de recorrerlos repetidas veces.

Conversaciones

El recurso más sutil y frecuente para establecer vínculos es la conversación. La conversación no es para nada un intercambio de frases cuyo objetivo es enviar y recibir mensajes. La conversación es una interacción completa. En esta interacción están involucrados los cuerpos de las personas y de los objetos (incluyendo el espacio) con toda su capacidad de

acción. Lo recordará cualquiera que haya tenido una larga conversación íntima tratando de mirarse a los ojos mientras los dos están sentados en una fría banca de metal con su respaldo que impide ponerse frente a frente con una rotación del tronco.

Durante la conversación se construyen papeles y se lleva a cabo una continua negociación de identidad y de poder a través de la organización de los eventos propios de esta práctica y de su distribución en el tiempo y en el espacio. Por esta razón en general he tratado de evitar ciertos temas durante las conversaciones y los he dejado para las entrevistas formales. Mientras las entrevistas se basan en un alto nivel de intimidad y de compromiso, caminar en un pasillo y platicar puede llevar a muchísimos encuentros que podrían interrumpir el diálogo en y dejar pendientes temas profundos y difíciles de abrir, que podrían luego cerrarse por mucho tiempo antes de volver a emerger. En casos peores la interrupción podría exponer las dos partes a manifestar emociones y revelar a terceros sucesos que provoquen heridas y desequilibrios en las personas.

Otra razón por la cual la conversación es incómoda para profundizar en el discurso, es que en un espacio reducido como es el terreno de la FaM cualquier ruta es demasiado breve, además de pasar por puntos de control que modifican la reciprocidad espacial. La conversación es un espacio de abertura, es una invitación a participar y un juego que deja muchas vías de escape, es ideal para ver cuáles argumentos son incómodos y cuáles son más o menos interesantes. Al mismo tiempo esta técnica sirve para presentar los problemas en relación con la práctica que los acompaña: se puede conversar caminando, comiendo, entrando y saliendo de clase, hombro con hombro en los mingitorios o imprimiendo unas copias en la papelería.

No es el espacio de los secretos y de la transformación radical: todo puede pasar al rededor y poco puede pasar al interior del grupo que conversa.

Entrevistas

La entrevista es el reino de la palabra y de la mímica, la técnica en la cual la distancia es estable, las variaciones en los movimientos son quirúrgicas, el contacto es prácticamente inexistente, el tiempo abre y cierra la transformación y la intimidad es evidente y respetada por agentes externos.

Entre lo que nombro entrevistas, agrupo muchas técnicas diferentes, ya sea de registro, de escucha o de propuesta. Por lo general considero que una entrevista sea una interacción del antropólogo con una o más personas, realizada en un momento y un espacio dedicados exclusivamente a esa interacción. Eso implica un mutuo acuerdo, implica concertar una cita y procurar un tiempo predeterminado y un lugar predeterminado. La entrevista es el planteamiento de una interacción antropológica.

Obviamente no se limita a un diálogo y mucho menos es una trivial secuencia de preguntas y respuestas. En sí, la entrevista es el primer espacio de práctica experimental en antropología. Es el arte de organizar un juego, una *puesta en acto*: yo propongo y el otro se presta, el otro va a jugar conmigo, va a respetar los términos del acuerdo y va a negociar las reglas del juego. Eso implica toda la reciprocidad del acuerdo: es decir que yo también me presto, que yo también estoy involucrado completamente. En esa hora, en ese tiempo, en esa *entrevista*, los dos estamos del mismo lado.

Un ejemplo típico de este juego ha sido: «Si yo llegara contigo y te dijera: tengo un violín, no se nada, enseñame a tocar algo». El juego de papeles empieza y los dos tenemos que aceptar los roles que concordamos. Éste, que parece insignificante, es el epicentro de la transformación que el antropólogo lleva a campo: es el momento antes y después del sacrificio mutuo, es la semilla de la antropología experimental y, al fondo, de toda antropología. Mi experiencia en este caso de estudio confirma que el ambiente experimental creado por la entrevista resulta ser más poderoso de cuanto una incursión en la cotidianidad de mis interlocutores haría posible.

Cada vez que he propuesto a un maestro o un alumno que me dieran clase de violín bajo las normales condiciones de un pago por las respectivas horas de trabajo, he recibido una respuesta negativa. Sin excepción: siempre hubo una razón clara para que no me dieran clase; por mi edad, porque el alumno sentía que no habría sido buen maestro, porque el maestro estaba demasiado ocupado y no habría podido dedicarse con seriedad a darme clase. Sin importar la circunstancia, la razón fue siempre clara y la respuesta fue siempre negativa.⁵⁹ Sin embargo, en el espacio de la entrevista, espacio en el cual no me estaban *dando clase* y seguramente no estaban obteniendo dinero a cambio de su tiempo, he recibido cada tipo de indicación, ayuda, explicación y corrección, tanto por parte de alumnos como de maestros. Para las entrevistas se pudo encontrar el tiempo, el compromiso y la constancia. Durante las entrevistas se pudieron enseñar y aprender cosas. La entrevista es un espacio de *transformación reversible* que no convierte el otro en mi maestro y no me convierte en su alumno. Cuando termino un ciclo de entrevistas desde luego podría decir que «tal persona se dejó entrevistar por mi y hablamos de técnica» pero no puedo decir que «tal persona me enseñó una técnica» o que «tal persona fue mi maestro» y mucho menos que «yo fui alumno de tal persona». En este sentido lo que pasa en la entrevista es *reversible*: cada quien saca de la interacción solo lo que puede o quiere sacar, lo demás se puede desechar o volver a intentar en la siguiente ocasión, sin consecuencias.

Este espacio de transformación, por su reversibilidad, permite apostar más y arriesgarse más. Puedo contar cosas que son dolorosas y cuando termino puedo mitigar todo con una simple declaración: «pero no creas que todo es así de malo». Puedo enseñar cosas que van dirigidas a un alumno ficticio que nunca se va a presentar a una audición confiando en estas enseñanzas. Sin embargo, no obstante su transitoriedad (o más bien justo por causa de su transitoriedad programada), la transformación no es ficticia, la transformación es profunda y verdadera. No es contar por contar, es reanudar el ejercicio de la entrevista anterior con la presente, es de-

⁵⁹Solo en un caso una maestra me asignó como alumno para uno de sus estudiantes, para que enseñarme algo fuera su tarea.

jar cosas por profundizar en la próxima ocasión, mismo día, misma hora, mismo lugar. Es quedarse dos horas enseñándome algo, en lugar de ir a comer.

En este proceso (casi siempre de dos personas) los dos *descubrimos*, los dos llegamos a modificar radicalmente nuestra interacción con las cosas que discutimos. Todo pasa realmente y sinceramente. Lo que, por estatuto, no modificamos durante el proceso son las cosas mismas que discutimos: esas nos esperan afuera mientras nosotros trabajamos con sus dobles hipotéticos, sin correr el riesgo de comprometerlas y no saber como remediar. Cuando termina la entrevista yo ya no soy un alumno y mi forma de tocar el violín no ha sido modificada por el que, durante la entrevista, fue mi maestro: si mi forma de tocar cambió, fue por mi, yo la cambié, mi acción y mi consecuencia.

He registrado descubrimientos que se daban en la entrevistas, durante los cuales el interlocutor había dejado de ser yo. Ya en la entrevista no eramos dos sino que cuatro y yo estaba callado escuchando una sola voz decir esto en frente de mi y en los micrófonos de mi grabadora:

Ajá. [Sí] O sea y creo que las... **iexactamente!** que las cosas buenas, o sea no dice, no me dice «muy bien» o algo así es como «ajá, bueno, lo que sigue». Más bien da por hecho que ya está y lo... pero no es del... **iajá!** no me dice que está bien, las cosas malas sí me las dice. [N190326#7:18.0#]

Los cuatro momentos que he marcado en negretas [**exactamente**, ..., ..., **ajá**] son respuestas a preguntas que yo no estaba haciendo. En su voz se escucha la sorpresa, está descubriendo, está confirmando, está escuchado preguntas e interrupciones que no vienen de mi. Entre comillas aparecen las palabras que el maestro no dice y debería decir, que su voz está pronunciando en la entrevista para poderlas escuchar. Ahora sus palabras revelaron algo para ella, revelaron algo que ella misma dijo: yo por un momento desaparezco y ella es la que dice lo que el maestro no dice, escucha reflexiones, contesta y confirma y descubre en frente de mi, como si yo ni siquiera existiera.

Por eso lo que se nombra *entrevista* sería más bien de considerar como un *pacto*, que permite al uno de transformarse *porque* el otro se transforma, independientemente de quienes consideremos como *uno* y *otro*. «Si fuéramos» o «si estuviéramos» o «vamos a ver» son formulas mágicas, encantamientos potentes que transforman y tienen que ser revertidos cuando el ritual termina.

Grabar puede ser una buena manera de abrir y cerrar este proceso de transformación experimental. Aunque es fundamental señalar que construir un registro de estas interacciones puede tener consecuencias muy profundas sobre toda la investigación y en general sobre la experiencia humana de la transformación. No siempre los involucrados (desde luego inclusive yo mismo) quieren que haya rastro de lo que fueron durante ese proceso metamórfico.

He grabado la mayoría de las entrevistas formales, individuales y colectivas con audio o video. Estas constituyen un acervo de más de ochenta horas de cinta. Estas entrevistas se han concentrado en el segundo año de campo, cuando ya existía una relación con muchos violinistas y maestros que podía permitir entrar y salir con extrema regularidad de estos episodios de transformación experimental. Muchos de los acontecimientos que me han permitido rastrear y mapear el enredo de relaciones auto-organizativas del campo se han dado en estos momentos. Es por eso que propongo un regreso a campo explícitamente experimental para la retroalimentación pos-redacción. En este contexto el compromiso a la interacción es muy fructífero y ha sido considerado de mutuo beneficio desde el principio (Cita [DAMS190402], Figura 38 en la página siguiente).

Por esas fechas había asistido a muchas clases individuales y grupales, ensayos y recitales. Las entrevistas a profundidad que realicé transformaron mucho la relación y se constituyeron como una práctica dialógica estrictamente desbalanceada, en la cual yo hablo definitivamente menos que mis interlocutores.

La petición de una autorización escrita de uso de imagen es un momento delicado de negociación de un contrato: la confianza es el punto de la conversación ¿porqué en la entrevista se pide autorización? ¿No es lo mis-

mo? ¿No son simplemente dos personas que están hablando? ¿Qué estoy entregando cuando firmo esta autorización?

Entre las otras técnicas de observación, participación, vivencia, transformación, subordinación e insubordinación, elegí la entrevista uno a uno para poner a prueba la narrativa y doblarla gracias a la dedicación cooperativa de los dos lados. La entrevista fue el momento en el cual se pudo ejercer de forma impropia el discurso y el aparato metafórico, para que emergieran sus contradicciones bajo el supuesto que la ruptura se pudiera sellar con el término de la sesión. El poder transformativo está de igual manera en el contestar que en el preguntar y en el escuchar la respuesta.

Registros de las entrevistas

Dicho lo anterior, queda claro que obtener un registro no es el objetivo de este proceso de entrevista. La grabación puede constituir una herramienta para despertar la memoria del investigador que participó a las transformaciones, y puede servir de guía para realizar algún tipo de restitución escrita de las frases que se dijeron. Pero la grabación y su transcripción son un productos estáticos de un proceso activo: las dos partes constituyeron el camino para llegar a la siguiente pregunta. Considero que en ningún caso una grabación se pueda considerar sustitutiva de la presencia en campo. También en un trabajo de equipo, aquel que analiza las grabaciones y las transcribe tiene que ser el

«No, y fijate que a mi también me sirve mucho, o sea, también considero importantes estas sesiones, que nos vemos así, que realmente a mi también me hacen reflexionar en muchas cosas, o sea a veces no estoy pensando en eso, o sea hay muchas cosas que hacer en el transcurso del día y todo esto que... que esto se me hace algo importante porque, digo tú me preguntas cosas que a ti te funcionan, pero a mi me funciona pensar en las cosas que a ti te funcionan.»

Figura 38: Cita [DAMS190402]

mismo que realizó las entrevistas.

La transcripción no es el único momento en el cual se revuelve la cinta de la grabadora. La escucha de los audios puede ser útil entre las primeras sesiones, para prepararse a la entrevista del día siguiente, para corroborar una intuición o buscar alguna información que no se pudo anotar. Sin embargo la transcripción es un proceso que va mucho más allá de la simple anotación de palabras y turnos. Hay muchas técnicas que se pueden utilizar para transcribir: cuál elegir y cómo adaptarla al caso de estudio dependerá específicamente del tipo de observable que se puede obtener con cada transcripción o ciclo de entrevistas.

Para empezar, aún tratándose de registro de voces y conversación, cada circunstancia requiere estrategias de grabación diferentes. Por consecuencia, la misma transcripción refleja las características de las técnicas de registro y de producción de la voz que se grabó. Al mismo tiempo una transcripción querrá evidenciar principalmente los aspectos del registro audio que sean relevantes para la investigación que se está conduciendo. Por todas estas razones ninguna convención de transcripción puede tener la pretensión de cubrir todas las exigencias.

Tratándose de la transcripción de entrevistas que yo mismo conduje, mi interés no radica en evidenciar aspectos de la conversación relacionados con la construcción de los turnos. Ha resultado útil la transcripción de inflexiones en la pronunciación, hesitaciones, interrupciones de la sintaxis etc, con el fin de recordar reacciones emocionales o esfuerzos intelectuales al recordar o construir una explicación.

El objetivo principal de mis transcripciones ha sido evidenciar las relaciones entre entidades nombradas. La representación gráfica de estas relaciones en forma de conexión me ha permitido asociar ejemplos de las relaciones narrativas con ejemplos fotográficos y levantamientos arquitectónicos.

Sería muy cómodo que cada lector pudiera entender al instante las convenciones tipográficas y el criterio con el cual he realizado los cortes y las selecciones. Por ejemplo mis utilizo expresiones que marcan el texto

añadiendo referencias a comportamientos lingüísticos, intuiciones que yo quería averiguar o eventos ambientales que son fáciles de entender para mí pero que quedan oscuras para quienes no conozcan mi leyenda.

[E]: o al primer maestro en la escuela? +[ent=in.spc.mtf]

Existen convenciones y maneras personalizadas de recurrir a la disposición espacial del texto para señalar eventos de la conversación (Goodwin 2006, pág. 269), pero pensar que sea oportuno realizar un método común o estandarizado para la restitución gráfica de la conversación es un error. Por ejemplo las transcripciones que presento están divididas según el turno del hablante: eso significa que marcan un turno solo cuando uno de los dos está hablando. La interacción de cualquier alternancia de palabras está dirigida por los dos lados mediante movimientos macroscópicos o microscópicos del cuerpo que yo decidí omitir en este tipo de presentación de la transcripción porque no encontraban un espacio en la construcción de una guía para interpretar mi proceso de análisis. Aún así, estas fueron muy relevantes para mí al momento de conducir el análisis.

Otro ejemplo para explicar cuán personal y fundamental sea la restitución gráfica de una transcripción es el diagrama de la figura 51 en la página 308. En la parte superior, conectadas por líneas rojas, se observan las palabras transcritas y organizadas de manera jerárquica, no cronológica. En la parte de abajo, conectada por líneas verdes, se ven algunos observables (ofuscados por cuestiones de privacidad), una sección en la cual estaba construyendo un hipótesis de categorización. Al fondo, conectadas por líneas moradas, algunas etapas de las acciones procesales de la dinámica de clase que había resumido para relacionarlas con las palabras no más que las narraban.

En este diagrama la parte visible en rojo constituye menos de un cuarto de su extensión porque se puede utilizar un filtro para esconder algunas partes del texto con base en las palabras que contienen o marcadores que se les hayan asociado. Esta manipulación de las frases para ordenarlas, agruparlas y clasificarlas es en parte la técnica que me ha llevado a constituir la sección en la cual presento los tropos (véase en la página 200). Ha

sido de grande utilidad para mi, pero sería difícil de imaginar una manera de presentar este proceso de entendimiento a través de una imagen. La misma exportación de un pequeño fragmento del diagrama demuestra cuan infructuosos puedan ser los intentos de hacerlo.

La transcripción para el análisis de tropos y la realización de ese tipo de diagrama de categorización es muy diferente al tipo de ejercicio que lleva a la presentación de una transcripción integral que sirve para observar de qué manera se articula el proceso de una entrevista. En ese caso la superposición de voces (marcada con el signo #n°#), lo largo de las palabras, los significados de sonidos (marcados con el signo []), las inflexiones en la pronunciación, lo largo de las sílabas (marcados con el signo _) o el truncamiento de la sintaxis para empezar un nuevo período (marcado con el signo /) son eventos a los cuales se puede atribuir la distribución del diálogo. Una vez que la detectada la distribución y el papel que esta tiene en la conducción de las entrevistas, presentar muchos detalles gráficos es un obstáculo para el estudio del tejido metafórico que, en este caso de estudio, es el objeto central de la discusión.

Otra cosa es el orden con el cual se presentan las transcripciones. Una serie que agrupe las entrevistas según el interlocutor y respete el orden cronológico con el cual se han grabado podría parecer libre de sesgo. Sin embargo una lectura atenta del principio y del final de cada entrevista dejaría claro que algo ha pasado entre sesiones. No siempre la entrevista se abre en referencia a los temas tratados la vez anterior y aún, cuando llega a pasar eso, el diálogo se desvía rápidamente de ellos. Eso porque yo, a diferencia de ese interlocutor, he desarrollado el tema con alguien más en las otras entrevistas que agendaba en el transcurso de la semana (alrededor de catorce).

Lo que transcribo no se puede considerar una restitución del campo. Sirve más bien para evidenciar que el objetivo principal de las entrevistas es transformar al antropólogo. Lo que el antropólogo reporta es la muestra de un registro de las interacciones que le sirvieron para operar esa transformación que tradicionalmente se puede llamar entendimiento o interpretación. Este registro constituye el mejor intento de dar al lector un

apoyo para orientarse en la narración de esta transformación, que es una etnografía.

La teoría de sistemas en la investigación antropológica

En todas las introducciones y prefaciones de trabajos antropológicos se encuentra alguna referencia a los momentos anteriores al primer acercamiento al terreno, a las prácticas, a las personas. Estas reflexiones resultan en un dilema circular: voy a campo porque supongo algo del campo; entre los supuestos supongo que no lo conozco; por eso me preparo con una serie de objetivos, preguntas y estrategias que dependen de la teoría estudiada y refinada en experiencias de investigación previas; de las experiencias previas aprendí que la teoría no será adecuada al campo.

Por eso la decisión de adaptar las técnicas al marco teórico y no viceversa. Un orden jerárquico permeó todo mi trabajo: primero el campo, luego la teoría. Obviamente antes del campo, la teoría inadecuada.

En esta sección he tratado de explicar de cuál manera mis estrategias en campo y en las etapas de alejamiento e incluso mis objetivos han sido profundamente transformados por el marco teórico elegido. Lo relevante de esta transformación es que todo lo nuevo surge del campo y sigue en armonía con los lineamientos del problema presentado en el primer protocolo de investigación. La propuesta original era observar el proceso de enseñanza y buscar aquellos elementos de la praxis que influenciaban la formación del alumno aún cuando la narrativa no los considerara violinísticos.

Lo que encontré es que todo lo que rodea la interacción maestro alumno está vinculado; que este vínculo es más que una conexión entre elementos separados, es una identidad ontológica, es una correspondencia. Los lineamientos que trazan las siluetas del alumno, del maestro, del instrumento, del proceso de enseñanza, de los materiales y del ambiente edificado son los mismos. Identificar una silueta depende de la escala, del nivel de observación, de la intención interpretativa.

Evidenciar esa continuidad obligó a descartar un modelo de transmi-

sión, dado que desaparecían los elementos separados entre los cuales realizar la transmisión. Por consecuencia el proceso de enseñanza tenía que ser una transformación de este ente continuo, a un cabo del cual identificaba la silueta del alumno y al otro cabo la del maestro. Este ente se transforma, atraviesa forma transitorias para mantener un equilibrio dinámico que se debe a su organización. La organización se puede identificar por patrones y estados de atracción, condiciones en las cuales es probable encontrar porciones de este sistema.

En estos estados de atracción, las líneas de la madeja enredada de la realidad tienden a converger y organizarse en formas comparables. La narrativa da cuenta de eso si se observan los procesos metafóricos y las yuxtaposiciones que realizan el tejido de coherencia que la mantiene eficaz.

La técnica de *pensar por sistemas*

Hasta aquí, queda establecida una posición epistemológica que pone la continuidad al centro de un proceso de transformación irreversible que usa acciones organizativas para mantener un equilibrio dinámico que prevenga la disolución de la forma.

¿Cuál es el propósito de todo esto? El propósito es explicar cuál es la posibilidad que deriva de una observación de la práctica realizada rastreando el tejido metafórico de la narrativa: las líneas narrativas son atractores que ayudan al investigador a construir modelos que puedan dar cuenta de la complejidad de la realidad de manera sintética, sin por eso renunciar a un análisis estrictamente acotado a sus observables.

Para presentar el análisis del tejido narrativo en la sección *Movimiento, metáfora y agresión*, he utilizado algunas palabras que describen las frases y los procesos observados según las líneas metodológicas e interpretativas presentadas en las secciones *Movimientos irrepetibles* y *Notas metodológicas*. Los párrafos que siguen exponen brevemente estos conceptos considerándolos específicamente como herramientas analíticas prácticas.

Complejidad

La complejidad es el nombre que doy a una interpretación de la realidad que considera los fenómenos como estados colapsados de la potencialidad.

Un sistema presenta una fenomenología múltiple y numerosa, los entes que lo componen participan a formar más de un patrón organizativo a la vez. Según la distancia, la perspectiva, la escala, el recorte y los aspectos que se quieren y se pueden tomar en cuenta, diferentes patrones emergen de la observación. Se podría imaginar cada proceso como una línea viva que se mueve continuamente; cada entidad se podría ver cómo una porción de esta línea que mantenga alguna forma siempre diferente pero con rasgos reconocibles como se reconoce una palabra en alguna grafía cursiva desconocida trazada sin despegar la pluma del papel.

El conjunto de patrones que emergen de la misma combinación de condiciones y criterios de la observación, identifica lo que se conoce como *nivel* del sistema. Los patrones que se hacen evidentes en cada nivel de la observación son aquellas entidades que en otros modelos se conocen como elementos, acciones, procesos, fuerzas, actores, individuos y todos esos componentes que formarían *lo que existe porque se puede rastrear*. Muchos avances de la ciencia se dieron para tratar resolver una paradoja: encontrar lo que *no se puede rastrear* porque no es presente en el modelo y en el nivel de observación y sin embargo de alguna manera se pudo dar cuenta de su actividad.

Es decir que la forma que se observa a cierto nivel de un sistema no es todo lo que es activo en ese nivel. Dado que la forma emerge y se puede registrar es oportuno empezar por ese elemento para tratar de conocer los procesos que la constituyeron y la mantienen coherente. Al mismo tiempo es necesario construir una técnica que deje un papel concreto a la indeterminación. La forma en la cual reconocemos ciertos patrones de un sistema en un instante, no es la única forma en la cual el sistema se puede encontrar. Existen muchísimas posibilidades, algunas de las cuales tienen más probabilidad que otras de ocurrir. Observar el sistema en un instante sig-

nifica observar la forma a la cual lo había llevado su transformación constante. La potencialidad que el sistema tiene de colapsar en cierta forma más que en otra es el producto de interacciones infinitas entre elementos infinitos y recursivos de una madeja.

Considerar que la realidad es compleja significa plantear que en cada fenómeno observado hay más de lo que se pueda observar directamente. La complejidad es metodológicamente relevante porque admite la posibilidad de inferir: observo algo y supongo que parte de lo que observo no se pueda interceptar directamente al mismo nivel de observación.

Retroacción

En estricto sentido la retroacción es el efecto que un proceso tiene sobre la fuente que lo origina. En el caso de un sistema continuo, cuando una acción se repercute sobre cualquier área del sistema, sus efectos se distribuyen en todas las demás. La interacción de todos los procesos y la combinación de sus efectos generan una transformación continua que tiende al equilibrio y lleva a inflexiones instantáneas de la forma que se consideran atractores.

Cuando el nivel del sistema que se observa es el tejido metafórico de la narrativa en campo, las metáforas se encargan de dirigir los efectos de una acción para que converjan en otro proceso e influencien su conducta: siguiendo las convergencias se pueden reconstruir anillos de retroacción.

Anillo de retroacción El anillo de retroacción es un modelo simplificado para resumir un proceso de retroacción. Es evidente que las líneas que se multiplican como ramificaciones son una abstracción utilizada para imaginar la multiplicidad ontológica de la actividad. En particular el modelo de un anillo simplifica ulteriormente la descripción de estas acciones tratando de seguir solo las líneas por esos caminos que al final llevan a identificar las consecuencias indirectas que una acción opera sobre la misma entidad que generó el primer cambio.

Anillo de recursión Un anillo de recursión surge cuando se cierra un anillo de retroacción que no proporciona formas de auto-regulación y no acerca el sistema al equilibrio.

Yuxtaposición

En este contexto la yuxtaposición es aquel proceso que establece relaciones entre entidades mediante un acercamiento. En el caso del tejido metafórico la yuxtaposición puede llegar a una sustitución o una superposición de categorías.

He detectado dos tipos principales de yuxtaposiciones. El primero es el que acerca o sustituye una palabra en una frase, como para una aclaración o una corrección. Este primer tipo de yuxtaposición se puede observar directamente en ejemplos lingüístico; su poder de asociar y sobreponer categorías no se podría apreciar desde una sola observación. Por ejemplo de manera aislada la yuxtaposición en la frase «Hay que recorrer la nota... digo... el dedo» podría parecer una corrección. Pero cuando encontramos muchos ejemplos análogos la relación que se forma es más evidente: «el dedo, la nota, está muy arriba», «es porque no alcanza tu dedo, no alcanza la nota». La yuxtaposición se puede extender a muchos pares de categorías: «está mal tu dedo... la afinación» «ahí es la afinación que te falla, la nota», «es que no eres preciso, tu afinación no es precisa», «tu posición, estás muy arriba», «baja tu dedo, estás muy arriba».

En el segundo caso la sustitución es menos evidente y se presenta para resolver una contradicción y restituir coherencia en la narrativa. La definición recursiva de *técnica* (tropo en la página 251) ofrece un ejemplo interesante. La *técnica* es múltiple y dinámica: cada vez que aparece, su definición es abierta y permite la inclusión de muchas tradiciones, de muchos movimientos y mucha indeterminación. Lo que mantiene coherentes sus múltiples definiciones es el objetivo al cual hacen referencia: de una u otra manera *la técnica* es una cosa que se constituye, se estudia y se usa *para* tocar de cierta manera. Curiosamente en el caso de la técnica la retroacción que se realiza en la práctica no se refleja en la narrativa:

la práctica modifica constantemente las características del movimiento y del discurso que informan este tropo, mientras el tropo mismo se considera invariable.

En términos analíticos esta contradicción se refleja en la presencia de dos anillos diferentes. La práctica presenta un anillo de retroacción, por el cual los movimientos que no se consideran eficaces para realizar el objetivo se modifican: esa transformación mantiene la *técnica* fiel a su definición. En la narrativa, en cambio, el discurso sobre la enseñanza se basa en asumir que existen dos categorías de cuerpos comparables: el cuerpo de violines y el cuerpo de violinistas. Si en la narrativa estas dos categorías de cuerpos no fueran comparables, el maestro resultaría tener mucha experiencia en cómo usar y mover recíprocamente dos cuerpos únicos e irrepetibles. En lugar de contar el proceso de enseñanza como explicación de los movimientos necesarios y de educación para reconocer los efectos deseados del sonido, la narrativa debería encontrar estrategias diferentes.

Estos cuerpos normativos ideales (e inexistentes) que sirven de referencia para legitimar la experiencia del maestro, aparecen como desconocidos al propio poseedor del cuerpo, a la persona que está atrapada en ellos y quiere usarlos para tocar un instrumento igualmente desconocido. En este discurso paradójico, el maestro conoce los dos cuerpos (de la persona y del violín) del aprendiz, mejor que el aprendiz mismo. Una *técnica* específica tiene razón de ser solo si se hace válida esta similaridad de cuerpos en el discurso: el hecho de que el maestro logre el efecto deseado, implica que exista por lo menos una manera de moverse con estos dos cuerpos normativos; una manera que lleve a tal resultado y sea válida para más que un solo violín (el que tiene el maestro) y más que un solo cuerpo (el que tiene el maestro). La *técnica* que el maestro alcanzó *con la práctica* se hace válida para todos *con la narrativa*.

El anillo de recursión de la narrativa se cierra sin posibilidad de solución, cuando las técnicas se pueden imitar y enseñar *porque* los cuerpos son *comparables*: los cuerpos son *comparables* porque han llevado a efectos sonoros *comparables* usando técnicas *comparables* que son *comparables* porque los cuerpos son *comparables*...

Este vínculo estricto entre las supuestas posibilidad del cuerpo y los resultados que deberían producir, no deja espacio para resultados divergentes: si todo es comparable, los resultados tendrían que ser comparables también. Cuando el resultado contradice el anillo de recursión, se presenta una **yuxtaposición** que restituye coherencia al anillo: si el aprendiz no está obteniendo el resultado *ideal* aún teniendo la técnica *ideal* y los cuerpos *ideales*, entonces el que no es *ideal* es el aprendiz. El aprendiz y el resultado se yuxtaponen.

De hecho, el resultado de un proceso de enseñanza es que el aprendiz se transforme y, sin embargo, esta transformación no se menciona. Al contrario: está prohibida. Las personas y los cuerpos de los aprendices son inviolables, ninguna interferencia está permitida. Lo único que un maestro puede hacer es enseñar y lo único que un aprendiz puede hacer es recibir la enseñanza como se recibe una caja en paquetería, toda interferencia es violencia (figura 63 en la página 319).

En un modelo de transmisión, si el resultado sonoro es inadecuado «es» porque el aprendiz no aprendió, porque no ha recibido la información y no la ha utilizado adecuadamente; no es porque haya algo imprevisto en el proceso de transformación. Al contrario, la transformación es *inadmisible*. En un modelo de transmisión el aprendiz no se transforma, el aprendiz simplemente actúa. Donde yo veo que el aprendiz no logra transformarse, un modelo de transmisión supone que el aprendiz deba estar ya en la condición adecuada para hacer lo que el maestro le enseñe y le proponga que haga. He escuchado claramente esta explicación: el aprendiz «ya tiene todo lo que necesita, solo es cosa de ponerlo en el camino correcto». Según este discurso, que no admite la transformación, el aprendiz que no logra actuar según lo requerido «es» un aprendiz con algo inadecuado, al cual algo le falta o le sobra.

Así es como la yuxtaposición introduce el violinista para explicar la contradicción: se pasa de *la técnica que mueve cuerpos adecuados provoca el resultado adecuado* a *el violinista que mueve su cuerpo adecuado provoca el resultado adecuado*. La segunda proposición implica que *el violinista cuyo cuerpo es adecuado tiene toda la responsabilidad del resultado*.

Asimismo implica que, para que la responsabilidad no recaiga toda en el violinista, esta se le atribuye a una inconformidad del cuerpo tanto del violinista como del violín.

Comparar anillos narrativos de recursividad con anillos de retroacción que tratan de explicar el mismo proceso, permite encontrar las yuxtaposiciones que se utilizan para mantener coherencia entre las propiedades emergentes que el sistema de la narrativa otorga a la práctica.

La retroalimentación describe la experiencia en términos de procesos y de transformación. La recursividad, en cambio, describe la realidad en términos de entidades estáticas e inmutables, líticas, no sujetas a las transformaciones que ellas mismas inducen en el sistema. Por eso la recursión aparece en la construcción de procesos de legitimación, porque ofrece puntos de partida, referencias inmutables para realizar comparaciones.

Atractores y categorías

En el capítulo Movimiento, metáfora y agresión describo los procesos de transformación del violinista que he observado en campo. Estos procesos se realizan en el terreno del movimiento, de la distancia y de la agresión. La narrativa organiza estos procesos, los ordena y los regula por medio de un complejo enredo de tejidos metafóricos que penetran la práctica en su totalidad. Por eso mi descripción se va a desarrollar a través de la lectura de estos tejidos.

Mi propuesta es que se consideren las organizaciones narrativas y las acciones que retroalimentan, como formaciones atractivas de un sistema. Un atractor es un modelo que representa un estado hacia el cual un sistema tiende, un *probable* estado del sistema.

Una narrativa por atractores es una estrategia lingüística que une y relaciona entre sí diferentes *dominios de la experiencia*. Reconocer las conexiones metafóricas es un método práctico para trazar y estudiar la continuidad en campo, la cual aporta complejidad al objeto de estudio. Este acercamiento permite constituir modelos de observación en los cuales la complejidad que ya está presente en campo se pueda acotar con los observables disminuyendo el riesgo de tejer un relato determinista en el afán de mostrar las consecuencias evidentes de una madeja compleja de relaciones.

Un ejemplo elemental de la extrema densidad que presenta un sistema complejo es la definición de un núcleo de observación. La figura 49 en la página 306 muestra el extracto de un diagrama que construí durante los primeros intentos de trazar unos lineamientos interpretativos. El diagrama servía para presentar de manera simplificada la descripción de una

proceso de transformación: el aprendiz que se vuelve violinista. Al principio redacté una síntesis de todas las etapas que había podido deducir de las conversaciones y de otros levantamientos. Luego las ordené de arriba hacia abajo siguiendo las líneas cronológicas que la mayoría de los cuentos respetaban. El diagrama es limpio y el proceso aparece muy sencillo y lineal. Cada uno de los estadios es bien definido, separado del otro y colocado en una única y clara posición cronológica. Hay una sola línea roja que representa un punto de control, que indica a cuál proceso regresar en caso de no haber completado un estadio de la transformación. A lo largo del diagrama aparecen solo cuatro líneas punteadas que indican la reificación y la disposición lineal de elementos, que convergen al final en un ordenamiento jerárquico.

En una etapa inmediatamente sucesiva empecé a trazar diagramas que seguían el tratamiento metafórico, conexiones entre frases en las cuales una misma entidad aparecía otorgando sus cualidades narrativas a diferentes ámbitos de la experiencia. En la figura 50 en la página 307 se puede ver una porción del diagrama que representa uno de los cuatro procesos de reificación mencionados arriba. En la figura se puede notar que hay líneas rojas que implican relaciones retroactivas y segmentos negros con extremidad en forma de círculo y triángulo que implican la intervención de otros factores y conexiones representadas en otros mapas. Asimismo hay ramas que terminan con un círculo blanco de marco azul, los cuales indican que la rama está comprimida y esconde más información. Si se considera que el análisis estaba en una etapa muy temprana y que este extracto representa solo uno de los procesos de reificación, se puede tener una idea del grado de complejidad que una descripción de la realidad requiere si no se recurre a la síntesis realizada por la superposición de atractores.

La *continuidad* entre estos aspectos es el estado en el cual la realidad se presenta; la discontinuidad que ordena todo por atractores es una manera de lidiar con la complejidad indescriptible de un fenómeno múltiple e imposible de abarcar en su totalidad. La cohesión que se pierde con la disección en entidades, se reconstruye con el tejido metafórico que vuelve a unir los ámbitos que se habían concebido como separados. Un ejemplo

banal de esta continuidad realizada en la narrativa se encuentra en el simple tratamiento metafórico de una relación interpersonal en términos de distancia: «Somos cercanos»; otro ejemplo se encuentra en una metáfora arquitectónica del aprendizaje: «Hay que poner bases sólidas»; análogamente se puede rastrear la continuidad en una metáfora dinámica de la formación: «Siento que no estoy avanzando».

Para poder dar cuenta de la presencia y de la capacidad de acción específica de estas formaciones atractivas lingüísticas, las he ordenado en tres grupos principales: metáforas, tropos y atractores narrativos. En sustancia los tres grupos contienen formaciones atractivas del habla y del discurso y se diferencian por el tipo de síntesis que operan.

Considero como *atractores narrativos* esos aglomerados de elementos narrativos que se presentan a nivel del periodo. Por ejemplo preguntas diferentes que atraen una respuesta comparable, una serie de características que suelen aparecer juntas en la descripción de ciertos artefactos. Otro ejemplo es la alta probabilidad que el discutir un tema lleve directamente a la discusión de otro: por ejemplo tocar el tema de la *lesión* (tropo en la página 236) lleva inevitablemente al tema de la *técnica* (tropo en la página 251). En algunos casos el atractor narrativo es tan fuerte que, aún cuando estamos discutiendo tropos diferentes, se puede pasar del uno al otro, como si fueran aspectos del mismo tema. Los *atractores narrativos* han sido de extrema utilidad al momento de reconstruir el sistema de jerarquías (categoría en la página 208).

Considero como *metáforas* esas formaciones atractivas lingüísticas que tratan un aspecto de la experiencia *en términos* de otro, es decir a través construcciones sintácticas, adjetivos y operaciones lógicas que se saben propias de otras acciones y experiencias. Por ejemplo *dar una idea* como se podría *dar un objeto*, o afirmar que un maestro es *duro* como si fuera un material.

Considero como *tropos* esas formaciones atractivas lingüísticas que se presentan en la forma de una palabra (o una muy breve locución). Estas palabras operan la convergencia de múltiples prácticas, categorías y variantes de ejemplares plásticos en un solo núcleo que les otorga mutua co-

respondencia. La convergencia de estas líneas en tropos permite realizar el tratamiento de uno siguiendo los principios que regulan el tratamiento del otro. Entre los atractores, los tropos son los que tienen la capacidad de realizar yuxtaposiciones.

El que analizo en la sección no es un diccionario de términos y de significados. Es la disección de un *corpus*, un cuerpo vivo que perdió su capacidad de actuar; es lo que queda de un ente complejo cuando se divide en partes que pierden las propiedades que les otorgaba el sistema del cual ahora están enajenadas. El propósito de ese análisis es presentar algunos registro del trabajo de interacción lingüística como si fueran un mapa, para orientarse entre la madeja enredada de la transformación. Ninguno de estos tropos tiene coherencia *per se*: aislarlos hace muy difícil dar cuenta de su potencial y de la manera en la cual se retroalimentan y organizan la materia en su transformación.

Atractores narrativos

La narrativa no es el fenómeno narrado y tampoco es un simple conjunto de descripciones: la narrativa es una organización, un enredo de acciones que no se limitan al cuento o a la expresión oral. La narrativa es un tercer fenómeno que se complementa con decisiones que modifican lo que narra: en parte lo substancia y lo constituye.

Existen atractores narrativos que he podido individuar en ciertas maneras de reaccionar a una misma pregunta muy abierta. Cuando estas maneras son extremadamente comparables, las considero atractores narrativos. Los distingo de los tropos porque no se encuentran sintetizados en una palabra o en una locución nominativa. Sin embargo, estas maneras de contestar no dejan de ser atractores, porque son comportamientos recurrentes, comparables, que derivan de una organización de la realidad que tratan de describir, y al mismo tiempo contribuyen a esa organización cada vez que aparecen y actúan. La descripción del violín presentada en la página 66 constituye un ejemplo muy claro de este tipo de atractores. Para

desarrollar ulteriormente el concepto, merece la pena pasar por algunos ejemplos.

La presentación de sí atrae criterios

La petición de una presentación de mi interlocutor, oralmente o por escrito, se puede hacer de muchas formas muy diferentes y sin embargo el atractor está en la respuesta, que no falla en aparecer organizada de manera comparable.

A: Descríbete...

B: ¿Cómo? ¿Como físicamente? Como persona?

A: Como tú quieras.

B: Me llamo [B], tengo 25 años, soy mujer (jeje) y soy mexicana y... pues soy estudiante de violín y [empecé a tocar violín a la edad de...] [DZD181003]

En este primer ejemplo la pregunta es «descríbete» y la respuesta es una lista que incluye el nombre (aunque yo ya lo conociera bien), edad, género (solo si éste es «mujer»), identificación ligada a un territorio, estudiante, violín.

A: Preséntate...

C: Hola, soy [C], estudio la carrera de violín, en la facultad de Música, tengo 27 años (...casi 28 años) y vivo en la delegación [C], [empecé a tocar violín a la edad de...] [MG180102]

En este segundo ejemplo la consigna es «Preséntate» y la respuesta es igualmente una lista que incluye el nombre (aunque ya lo conociera bien), estudiante, violín, edad, identificación relacionada con un territorio.

He escuchado respuestas muy parecidas también a otras preguntas como «¿Quién eres?», «Hablame de ti...», «Empieza tú» o «Empezamos». Así es como puedo identificar un atractor hacia el cual la narrativa tiende a converger cuando aparece la necesidad de identificar la entidad *persona*. Este atractor se configura como una lista: nombre, edad, género (cuando «mujer»), territorio, estudiante, violín.

Pregunta abierta sobre irregularidades atrae el tropo *técnica*

La pregunta es muy genérica. Al principio la ponía porque esperaba partir de la respuesta para poder determinar las coordenadas de un camino normal y predecible a partir de las eventualidades que se consideran una desviación, un imprevisto, un problema. Fue muy sorprendente recibir una sola respuesta. He formulado la pregunta de manera muy genérica y en momentos en los cuales no había nada que pudiera referir a la técnica. En los dos ejemplos que presento, el contexto de la discusión era tan lejano de la técnica que cuando se presenta el atractor, mi interlocutor siente que necesita una aclaración.

A: ¿Has tenido algún accidente en tu carrera?

M: ¿En cuanto a qué? ¿Por mi técnica? [MG181001]

A: ¿Has tenido algún problema?

D: ¿Técnico? [DAMS190402]

Hablar de problemas o de accidentes y en otros casos de lesión, implica hablar del tropo *técnica*.

Preguntas abiertas sobre la *música* atraen el tropo *técnica*

El tropo *técnica* se presenta también como respuesta a preguntas abiertas sobre la música en contextos muy diversos. Entre más abierta la pregunta, más fuerte la atracción del tropo.

A: ¿Cómo está la cosa de verdad, la música?

D: en ese sentido yo creo que la técnica es la base.

O sea si no tienes técnica, sí puedes generar música pero si tienes...

o sea si no tienes técnica lo puedes hacer, pero si tienes técnica lo puedes hacer muy bien. [DAMS190402]

El ejemplo que sigue puede servir para dar una idea del porque yo distinga un atractor narrativo de una yuxtaposición. En una yuxtaposición, el tropo *técnica* se sustituiría al tropo *música* sin requerir explicitar una relación:

en cambio en éste como en otros casos, la relación «para hacer» aclara que *técnica* y *música* son dos entidades diferentes.

A: ¿Y la música?

D: La técnica: la técnica para hacer música. [DAMS190402]

El atractor narrativo es una acción organizativa que conduce el discurso de un punto a otro. No es una estructura lingüística y tampoco es una estructura narrativa: una estructura sería algo preexistente sobre el cual se enreda el discurso. Los atractores narrativos se constituyen por reiteración colectiva: la pregunta era sobre música y el interlocutor activamente dio una respuesta que antes no existía y que podría haber sido sobre cualquier cosa, pero fue sobre técnica.

Atractores que no contestan a preguntas

Los atractores narrativos no se pueden detectar únicamente en las preguntas. Con el tiempo empecé a predecir cuáles tropos podrían emerger mientras se hablaba de un tema. Por ejemplo hablar de **límite atrae** el tropo **control**, el cual se presenta espontáneamente en el discurso.

[...] creo que también por eso estudiamos tanto, para conocer los límites del instrumento y empezar a controlar, controlar-[pausa]-nos, controlarnos como músicos, digamos, para poder generar un sonido más bello digamos. [DAMS190408]

Elisiones que revelan metáforas

Algunos atractores revelan el tratamiento metafórico de ciertas categorías. Por ejemplo normalmente **el tiempo se trata como espacio**.

A: ¿Cuánto duró?

N: Estuve con él unos seis meses, en total, espaciados, porque en realidad yo tuve... [N190319]

Es muy común que el tiempo se describa como una serie de *contenedores*, como meses, años, ciclos escolares. Lo interesante de este tipo de atractor es que puede realizar una *elisión* que no es de confundirse con una yuxtaposición. En el ejemplo anterior se presentan los contenedores (*meses*) y después el adjetivo (*espaciados*) que realiza el tratamiento metafórico. En otros casos los contenedores desaparecen: «¿Me puede dedicar un poco de *tiempo* mañana?/No, mañana no tengo *espacio*». Aquí el tiempo ha sido mencionado por mí en la pregunta, la cual atrae el tratamiento metafórico. Este atractor narrativo de la *elisión* del contenedor temporal, aparece cuando se quiere evidenciar que el tiempo es insuficiente.

Las contradicciones no son disruptivas

Las divergencias son tan organizativas cuanto las convergencias. Afir-
mar que la narrativa se organice por formaciones atractivas no significa
pensar que todos digan lo mismo o actúen de la misma manera en pre-
sencia de un tema o de cierto tropo. Por ejemplo contar la relación de
enseñanza y aprendizaje con un maestro, tiende al atractor de *no ense-
ñar/aprender nada*. Es evidente que alguien querrá decir que aprendió al-
go mientras alguien dirá que le enseñaron, pero es probable que tiendan
a contarlo afirmando o negando el atractor *no enseñar/aprender/nada*.

[...] de todos [mis maestros] aprendí algo, siempre, siempre,
siempre: no puedo decir que no he aprendido nada. [N190319]

Nadie me ha explicado nada [DZD181003]

[...] porque no me enseñó nada... Realmente no me enseñó
nada. Nada, nada! [H190405]

Otro ejemplo es *la zona de confort*. No es que exista un acuerdo sobre lo
que es cómodo y lo que no lo es. Cada quien se enfrenta de manera per-
sonal a la necesidad de hacer algo incómodo con la probabilidad que se

vuelva cómodo. Pero el atractor narrativo se presenta en forma de metáfora espacial con el tropo zona de confort cada vez que se habla de un cambio necesario o una transformación inminente.

siempre es bueno salir de la zona de confort [DAMS190311]

me daba mucho miedo como salirme de mi zona de confort [N190319]

Paradojas que revelan una síntesis

Es común que el discurso se organice por paradojas. Algunas de estas paradojas son aparentes. En realidad son el resultado de una síntesis: un tropo más frecuente (como puede ser la *técnica*) organiza muchas más líneas procesales y las sintetiza.

A: ¿Regresas a la técnica para no hacerlo tan técnico?

N: Sí, exacto. [N190319]

En el ejemplo anterior *regresar* implica la reiteración de una serie de procesos de aprendizaje de ciertos movimientos. *Repetir un movimiento con el solo intento de repetir ese movimiento* es una de las descripciones que informan el tropo *técnica*. *Volver a ejecutar periódicamente este conjunto de repeticiones* es otra línea que realiza la recursividad del mismo tropo. *No haber repetido el movimiento el número suficiente de veces* implica que el movimiento resulte poco cómodo. Cuando un movimiento es poco cómodo y no se siente espontáneo se dice que resulta muy técnico.

Así es como un movimiento se vuelve menos técnico (incómodo) cuando se hace mucha técnica (reiteración). No es una contradicción, es una síntesis de procesos.

Buscar este tipo de atractor narrativo con paradojas es una manera eficaz de dar cuenta de tropos recursivos, que esconden la síntesis en la recursión.

Metáforas

Una metáfora se usa para operar en un ámbito, mediante las relaciones válidas en otro dominio de la experiencia. Esa técnica lingüística permite la comprensión de un fenómeno *en términos* de otro, teniendo como consecuencia la constitución de una relación entre los dos fenómenos involucrados. En algunos casos, las acciones cumplidas sobre uno de los fenómenos se repercuten sobre los fenómenos metaforizados.

Las metáforas son formaciones lingüísticas en las cuales están inscritas sugerencias de comportamiento. No estoy proponiendo un modelo según el cual la metáfora existe de por sí, independientemente del sistema lingüístico-social en el cual la observé. Los individuos no *adoptan* una metáfora como imposición, no la adoptan tal y como es. Al contrario: cada persona involucrada *genera* su propia versión del constructo metafórico, informada al mismo tiempo por el diálogo con los demás y por sus propias experiencias y proposiciones. Hay que pensar en la metáfora como en una estrategia lingüística que conecte entre sí diferentes dominios de la experiencia personal para permitir a las acciones de converger.⁶⁰

Cada practicante de la narrativa metafórica escucha una propuesta de conexión entre uno y otro dominio, compara su experiencia personal de un ámbito con su experiencia personal del otro, decide cuán adecuado es el tratamiento metafórico y en qué términos negociarlo y practicarlo. Si lo usa, puede informar el objeto del discurso de superposiciones entre sus vivencias previas y futuras, en muchos dominios de la experiencia. La metáfora sugiere y realiza dichas superposiciones, las cuales realizan continuidad entre experiencias. Esas continuidades aportan complejidad a la construcción de la realidad y coherencia al discurso que retroalimenta.

Las metáforas no han de ser confundidas con las categorías. Las primeras son el conjunto de una práctica y los artefactos lingüísticos resultantes y agentes en ella; las segundas son abstracciones analíticas, agrupamien-

⁶⁰E.g. la relación maestro-alumno, la jerarquía de las técnicas ejecutivas, el mismo movimiento, la presencia y la disposición en el espacio se regulan y se transforman constantemente una con otra.

tos artificiales útiles para dar cuenta de fenómenos que sean considerados verosímiles para los referentes en campo, entre todos los estados en los cuales es probable que la realidad se presente. Yo sintetiqué las categorías utilizando las metáforas como referentes para recorrer una malla de relaciones entre estados colapsados y experimentados de la realidad. Categorizar es un intento de hacer una representación analítica de la conciencia que se adquiere con el *trabajo* de campo y con el *trabajo* de vida, es decir siendo parte de una escuela como antropólogo y como aprendiz de todos mis violinistas, maestros y alumnos. Me refiero a poder dar cuenta sintéticamente de los *instintos aprendidos*: contestar propiamente a un chiste, entender *a qué te refieres*, llegar a la hora adecuada. Al mismo tiempo me refiero a poder describir *porque* era un chiste, *porque* entiendo *a que te refieres* y *porque* en lugar de llegar tarde llego *a la hora*.

Es evidente que la metáfora tiene un valor como herramienta inquisitiva. Leyendo a Steven Feld, la metáfora «se puede considerar como la denominación meta-lingüística de conceptos musicales en relación con específicas teorías societarias sobre la forma y la performance musicales» (Feld 1981). Si bien sea evidente la retroacción implícita en esta definición, cabe subrayar que la importancia de la metáfora está en su capacidad de *organizar* experiencias en mallas narrativas que *exceden* el ámbito musical y realizan la retroalimentación superando el espacio y el tiempo, involucrando todo el espectro de la vivencia, de la experiencia y de la acción.

La metáfora como formación atractiva

Decir que una metáfora es una formación atractiva es decir que el campo tiende a organizarse sugiriendo estrategias de conducta mediante conexiones metafóricas entre diferentes dominios de la experiencia individual.

Tropos

Los tropos son artefactos sintéticos que organizan la narrativa interna en núcleos comparables de experiencias.

Para llegar a mis conclusiones he tenido que concentrarme en la relación que existe entre hablar de movimiento y realizar movimiento en el ámbito musical, considerando la narrativa como una acción fundamental del vivir y regenerar coherencia entre los eventos cotidianos. Existe una estrecha relación entre las acciones que se cumplen sobre el espacio (organizar, dividir, interdecir, atravesar, ocupar etc) y la narrativa que utiliza estas experiencias para relatar hechos no espaciales. Como se ha visto, más que una relación entre ámbitos separados, se trata de una continuidad entre aspectos de la misma experiencia.

Los tropos son las formaciones atractivas metafóricas que se encuentran en la narrativa y en la práctica, son directamente observables en campo y se pueden capturar en levantamientos de audio, foto y videos en la forma sintética de una palabra o una breve locución.

La descripción analítica de cada tropo hace necesario evocar personas, prácticas, metáforas y ejemplares plásticos como violines, estuches, sillas y pasillos. La evocación de estas prácticas no es arbitraria, *no* se justifica simplemente con que la palabra utilizada sea la misma. El tropo *no* es un grupo de sustantivos homófonos. Un tropo es la acción lingüística de sintetizar metáforas prácticas y ejemplares en una alegoría narrativa que se nutre de todas las evocaciones que realiza. Esta múltiple naturaleza del tropo es lo que fundamenta su capacidad de actuar.

Los tropos que presento realizan la síntesis de un tejido alegórico complejo que se organiza por la combinación de narrativa, movimiento, ubicación, traslado de objetos y muchas otras acciones. En la práctica, por un lado se narra el tropo para inferir la conducta de un proceso dinámico y denotar los límites alrededor de los cuales se observan cambios importantes en su organización (atractores). Por el otro lado los tropos se actúan, para regular los cambios de conducta.

Por ejemplo cuando describo *repetición* (tropo en la página 246) con-

sidero la práctica de repetir y la práctica de hablar de repetición; cuando hago referencia al tropo *violín* considero al mismo tiempo algún ejemplar plástico específico, las características que se espera encontrar en un ejemplar desconocido la categoría instrumental *per se* con su repertorio y la práctica del violinismo.

He presentado la metáfora como un modelo de acción (tropo en la página 125): por eso atribuyo al tropo un carácter de proceso aún cuando se presente en sus formas más reificadas.

Entonces dices ¿dónde estoy parado? [DAMS190311]

De la extrema síntesis de esta frase, por ejemplo, se pueden extrapolar varios aspectos de la organización realizada por tropos.

En su contexto, el tropo *dices* se refiere a la toma de conciencia de una situación que ha demostrado ser diferente de como se percibía antes. *Dónde* restituye la importancia de la ubicación como medio de referencia y comparación entre otras personas y sus condiciones, aspiraciones y capacidades. *Estoy parado* utiliza la categoría de cuerpo manifestado con una acción, que separa el «individuo» del resto, en un acto que se refiere al movimiento sin el desplazamiento.

«*Dónde estoy parado*», es la captura de un instante de soledad comparativa en el flujo de la transformación incesante de una continuidad de entes cooperativos.

Categorías analíticas

Las categorías son herramientas artificiales que yo construí tras el estudio de los procesos de transformación. Estas palabras sintetizan las restituciones interpretativas de una serie de prácticas, procesos y relaciones que son activas en campo en muchas variantes que he considerado análogas.

Se diferencian de tropos, metáforas y atractores narrativos porque no existe evidencia de su nombre en los registros de campo y no se hace referencia a su presencia o a su actividad. Eso no significa que los procesos

que agrupé bajo estos nombres no sean activos en la regulación y en la organización. Significa simplemente que no tienen un nombre y un lugar en la narrativa. De ahí la necesidad de constituir las para poderlas nombrar.

Analizar un discurso no es el primer paso para *interpretarlo*. Exponerse a ello, participar en ello, utilizarlo mal y sufrir las consecuencias: esos son los tropiezos que lo preceden. El discurso es fluido y sintético, una sola palabra y hasta una sola pausa, situada en un momento y acompañada de otra pequeña acción, tienen el poder de evocar situaciones, propósitos, emociones y perspectivas. El análisis es un proceso de separación forzosa de todas estas implicaciones. Muchas cosas se rompen en el proceso de análisis y pierden coherencia, como si fuera la disección de una planta, imposible de hacer sin comprometer su estado vital.

Sin embargo el análisis parece ser la única manera de *describir* el discurso. Así es como se obtienen *partes* construidas artificialmente en laboratorio. Estas partes se acercan para compararse con otras, en categorías similarmente artificiales que se construyen para tratar de describir un comportamiento que el discurso ya tenía, cuando presentaba cohesión, cuando no estaba seccionado, cuando estaba en acción, en movimiento.

Movimiento, metáfora y agresión

Vivir el aprendizaje del violín me había guiado por las rutas que atraviesan los recintos, en un laberinto de muros y enclaves controlados donde conocí la ilusión de la seguridad y la realidad de la agresión; mis herramientas habían entrado en crisis y el instrumento y el cuerpo se habían vuelto bloques impenetrables; había conocido el peso de la edad y la autoridad del texto que organiza el espacio del salón, de los pasillos y de toda la práctica; había descubierto que poder entrar es tan difícil como imprescindible, más lo es entrar en la cuerda; había descubierto el miedo.

En todo esto, como aparece un fantasma, aparecía la música. Lo que no aparecía era la metamorfosis, el cambio, la transformación. Pero, aún cuando nadie la señalaba, ni la contaba, ni la pegaba en los muros, yo no podía ignorar que estaba rodeado de transformación: la estaba observando, la estaba viviendo, la estaba practicando. El proceso de mutua y relativa transformación que ocurre entre maestro, alumno, instrumento y arquitectura era todo lo que regía *mis* días de investigador y *nuestros* días de estudiantes en la escuela. Este proceso, que se conoce como aprendizaje de la técnica instrumental, ahora es para mí un sistema que se organiza y realiza a sí mismo a través de la interacción de los entes que lo forman. Antes de proponer mi interpretación del tejido metafórico y del papel que juega en esta transición de formas, hace falta recordar una de las preguntas que atraviesan este trabajo como una fibra nerviosa.

Forma

Afirmar que los entes de un sistema están en continua transformación implica asumir que la forma es transitoria. Plantear que el propósito de un proceso de aprendizaje es la transformación significa afirmar que, con toda probabilidad, todos los involucrados promuevan activamente, directa e indirectamente, esta metamorfosis. Buscar eso en una escuela significa prepararse a observar una grande multiplicidad de formas y transformaciones. Hay un enorme número de alumnos, de estudiantes, de disciplinas diferentes con historias diferentes, los ejemplares que tocan vienen de países diferentes en épocas diferentes y pasaron por muchas manos diferentes en el espacio y en el tiempo.

Si los maestros y los alumnos a su vez vienen de todos lados, las tradiciones son múltiples, el tiempo pasa y el entorno se transforma, entonces se debería encontrar un caos inestable de formas. Pero no es así. Hay aspectos altamente comparables en la práctica y en los artefactos materiales y metafóricos: la morfología del violín, la recurrencia del kit del violinista, las afinaciones, las metáforas, los tropos, los días y los horarios de asistencia en la escuela. Hasta los propósitos y las decepciones de maestros y alumnos tienden a parecerse en sus categorías. Entre las similitudes hay aspectos que ni los maestros ni los alumnos desean. Por eso todos invierten mucho esfuerzo y mucha energía en tratar de evitar que estos aspectos indeseados se perpetren.

Entonces ¿porqué estos patrones se siguen presentando? ¿Cómo es que el sistema, en el cual interactúan entes tan diversos y en constante mutación, manifiesta sus propiedades en formas tan recurrentes y comparables? ¿Cómo es posible que los aspectos deseados de la práctica per-

sistan y que los que se consideran inconvenientes resistan, no obstante el esfuerzo para disolverlos?

La transformación es incesante pero las formas se perpetran. Eso muestra que la práctica no se alimenta solo de una voluntad de mantenerla viva, sino que también hay otros procesos en acción que la siguen organizando. Entre estos procesos organizativos están las metáforas generativas, activas tanto en la narrativa de espacio y objetos como en la práctica de movimiento, distancia y agresión.

Desde luego, la narrativa es una práctica ella misma y, como toda práctica, es múltiple y dinámica. Siempre hay más de una línea narrativa activa en campo: ninguna de ellas es independiente de las otras y ninguna es activa en una sola dirección o en una sola área de la praxis. En particular las líneas que he seguido no organizan únicamente los temas que aquí analizo. Cada tropo, cada frase pronunciada, transforman y alimentan la constitución de una multitud de aspectos de la vida social e individual de quienes las pronuncian y las escuchan. Por los obvios límites de un trabajo solitario y por estrictas exigencias heurísticas, reporto únicamente los ejemplos que se anudan a la génesis de la música, aunque mi mismo planteamiento sugiera que estas sean activas inevitablemente en otros aspectos de la práctica músico-técnica y social.

Los atractores narrativos, las metáforas y los tropos que presento aquí son prácticas orales, movimientos que doblan otros comportamientos: los ordenan usando las paredes como escuadras, los abrochan usando violines como botones y cuerpos como ojales, los encierran usando la seguridad como enclave cóncavo y la agresión como enclave convexo.

No hace falta recordar que lo que aquí presento no es un relato de *cómo están las cosas*; es una restitución hermenéutica de la traza que la experiencia me ha dejado, de cómo la práctica instrumental, las entrevistas, el estudio de la narrativa y de las metáforas han evidenciado la interacción entre tropos y otras acciones que realizan la compleja organización de la forma.

Ambiente

La facultad de Música tiene características morfológicas que permiten evidenciar la relación entre la delimitación espacial y la delimitación conceptual de una institución. La FaM es *interna* a la UNAM, es decir que metafóricamente está completamente contenida en ella en términos institucionales. Por el otro lado la UNAM tiene un campus muy grande completamente cerrado mediante barreras arquitectónicas. El espacio es tan grande que en medio del mismo corre una avenida muy importante y una línea de Metrobus de la ciudad. Fuera de metáfora, la mayoría de los órganos físicos de la facultad de Música están ubicados al exterior de ese recinto, y cuando alumnos y maestros dicen «FaM», se refieren casi siempre a sus instalaciones ubicadas en Xicoténcatl 126, las cuales a su vez están delimitadas territorialmente por evidentes barreras. En parte la UNAM, en parte la FaM, como contenedores metafóricos constituyen el ambiente que contribuye activamente a la transformación del aprendiz violinista. La palabra ambiente es inadecuada para dar cuenta del papel que este ente complejo tiene en la organización del tránsito de formas que el aprendiz atraviesa. La palabra ambiente evoca un medio que ofrece *pasivamente* ciertas condiciones a favor o en contra del desempeño de cada individuo, aislado en una dinámica de la cual es protagonista activo. Este individuo, mutilado de toda la alteridad que lo forma y performa desde él, aparece como principal responsable de su destino, en relación continua con antagonistas que se desempeñan en el mismo medio. Este modelo de ambiente como medio no es congruente con los acontecimientos del campo.

En términos sistémicos los que consideramos atómicamente como individuos, espacio y artefactos no son más que un único conjunto que cumple en unidad las acciones múltiples de la transformación. Nada es externo o interno, activo o pasivo: todo es en continua transformación y es responsable de la organización de su propia forma y de los cabos de otras líneas organizativas que lo interceptan en su proceso.

Por ejemplo los espacios formados por edificación de barreras y límites organizan la acción. Caminar juntos ofrece la posibilidad de observar cómo

en ciertos casos la disminución del ancho de un pasillo influencia como un molde las relaciones que lo atraviesan. Por ejemplo para ir a comer en un comedor de elección, que se encuentra fuera del primer recinto, si se parte del patio se hacen numerosas pausas antes de salir de la puerta de vidrio. Todas las pausas sirven para esperar y recolectar personas, para constituir el grupo de los que van a comer juntos; después de pasar la puerta de vidrio se camina todos juntos a lo largo del pasillo externo: en este momento todavía es posible detenerse a saludar conocidos o añadir personas al grupo de la comida. Pasado el cancel, la acera se hace más estrecha y por eso el grupo se divide en pequeños conjuntos de dos o tres integrantes, favoreciendo la fragmentación del diálogo y permitiendo acercamientos más íntimos hasta llegar al comedor, donde normalmente esos acercamientos construidos en el camino se reflejan en la disposición de los integrantes en la mesa y, por consecuencia, dan literalmente *forma* a la conversación.

El ejemplo anterior muestra cómo los vínculos constructivos pueden redistribuir materialmente la acción resistiendo al desplazamiento. A eso me refiero cuando escribo que el movimiento es un proceso organizativo que revela su dinamismo en las formas (p.143). La forma de un pasillo, que se da por la persistencia de las paredes que lo delimitan o por el desnivel de la pavimentación, está organizando activamente el movimiento y, sin embargo, el movimiento de todos los agentes atmosféricos, las operaciones de limpieza, la suela de los zapatos que lo recorren, las remodelaciones que se operan en el tiempo, no dejan inalterados a los materiales. Por un lado la forma es el resultado de un esfuerzo y restituye ese poder organizativo por su resistencia a la transformación; por el otro lado la acción y el movimiento erosionan incesantemente los materiales y compiten con su poder. Lo que voy a desplegar en las páginas que siguen es que la resistencia al movimiento organiza la acción, la conducta y la forma de los entes que la sufren. Asimismo voy a ofrecer muchos ejemplos que muestren cómo la detención del movimiento no se realiza únicamente con la construcción de barreras, sino también con el habla.

Hay que considerar que estas acciones distributivas no son definitivas

e irreversibles, sino que el habla, la edificación y la construcción de ejemplares plásticos que dirigen el movimiento tienen que negociar su agencia como todos los otros entes activos en el mismo sistema. Aún cuando a espacios específicos se asignan acciones específicas, la práctica puede responder a la edificación con la edificación. Por ejemplo las puertas de los salones establecen que el espacio externo a ese enclave pertenece a los pasillos. Los pasillos son espacios disputados al tránsito, donde no se puede tocar. Independientemente de la explicación lógica que se le atribuya desde la narrativa o desde el análisis, esa disposición genera patrones. Por un lado estos patrones reafirman la interdicción y por el otro se pueden reutilizar para erosionarla, transformando el papel de una silla y de un atril en líneas organizativas que forman nuevos espacios. A estos enclaves transitorios se atribuye la posibilidad de tocar por la misma acción reiterada de sentarse a practicar. Eso se hace válido por algunas categorías de instrumentos y se legitima avocando a sus características acústicas, revertiendo el mismo argumento que motivó la construcción de puertas de enclaves para interdecir la práctica sonora instrumental de los pasillos. Edificar no es simplemente una acción, es una práctica; así mismo tocar es una práctica y mover atriles y sillas para edificar es una práctica.

La legitimación que se opera con la narrativa debe señalar claramente el poder que la práctica de hablar y contar tiene en la transformación continua de la realidad. Por su conducta activa, la narrativa ofrece la posibilidad de atravesar todos los ámbitos de este proceso de transformación. Un observador puede categorizar el espacio, la edificación, los ejemplares de violines y estuches, las personas y las pláticas como entidades separadas. Pero todas estas, que parecen entidades separadas, son un único ente del cual la narrativa es mucho más que un proceso descriptivo: la narrativa transforma la materialidad porque es material. Si el habla y la materia pertenecieran a ámbitos separados de la realidad y no compartieran la misma sustancia ¿cómo se podría explicar el poder que la práctica del habla tiene sobre la materia?

El poder activo y transformativo del acto de contar, describir, enunciar y decir es bien conocido también en campo. Este ejemplo es el extracto de

una conversación en la cual la misma enunciación repetida de condiciones que la violinista nombra «pretextos» impedía que ella se pudiera transformar y pudiera tocar bien. Cuando dejó de hablar de las cosas en ciertos términos, las cosas mismas cambiaron.

De repente yo misma **dije**: es que no voy a poner mi edad siempre como **pretexto**, o que no tengo un buen violín, o que no tengo un buen arco, o que no tengo un buen maestro, o sea esas cosas **pueden..** no, no son un **pretexto** para poder tocar bien, y sí lo puedo hacer. [N190319]

Para entrar en el mérito del poder efectivo de esta narrativa, desde una lectura interna de las mismas palabras que forman los tropos y las metáforas que organizan el aprendizaje, es conveniente observar una estrategia general que la atraviesa por completo e influencia profundamente. Esta fibra interna de la conducta y de la narrativa es la reducción a jerarquías.

Jerarquías

Con el concepto de jerarquía me refiero a una forma de ordenar la realidad por estadios progresivos. Esta conducta taxonómica atraviesa toda la clasificación morfológica y por eso las estrategias que impulsan y dirigen la transformación. Como toda categoría, cada aplicación de los criterios que colocan una entidad en un punto de la clasificación influye sobre la conformidad de la categoría misma.

Por ejemplo la jerarquía informa el tiempo y el tiempo informa la jerarquía: el último estuche es *mejor* que el primer estuche, el último violín es *mejor* que el primer violín, el último maestro es *mejor* que el primer maestro y el estudiante del último año es *mejor* que el estudiante del primero, o por lo menos así me cuentan que «debería ser». Lo cual implica que un alumno llegue a penetrar la categoría del último año *porque es mejor*, pero si se encuentra en la categoría aún si no *es mejor*, es porque otros criterios lo llevaron a ocupar esa posición. Por lo tanto la categoría proporciona los caracteres necesarios para que se pueda operar una comparación entre lo que la ubicación jerárquica sugiere y lo que la entidad presenta.

Asimismo operan jerarquías de ejemplares de instrumentos: violines, arcos, estuches (véase la sección en la página 62). Los criterios que realizan la jerarquía se guían principalmente por sus materiales, su procedencia territorial, su antigüedad, la manufactura en su relación con la industria y un criterio basado sobre la naturalización de una entidad corporal que se conoce como «comodidad». Los estuches presentan un criterio jerárquico muy específico que es su *seguridad*.

Los objetos no son los únicos que entran en la estrategia de linealización de la realidad. También los procesos se forman en esta línea jerárqui-

ca. Por ejemplo hay jerarquías naturalizadas de edades o de tonalidades ordenadas de la más fácil hasta la más difícil.

Empezar con escalas como La mayor o Re mayor un Sol mayor, creo que Sol mayor es la más fácil en un inicio, empezar por ahí es... es sencillo, es orgánico. [DAMS190311]

Reificación, fragmentación y progresión

Para ordenar en líneas jerárquicas elementos no materiales, se opera una separación y por consecuencia una reducción a objeto de los entes continuos. Esta reificación involucra las personas, las técnicas, y la transformación misma. Si todo se puede hacer objeto, todo se vuelve finito. Entonces se puede medir y se puede ordenar en una escala que hace que cada cosa se encuentre *antes de una y después de otra*. Se induce así una práctica lineal de la transformación y de la procesalidad, por la cual el tiempo es como el hilo transparente de un collar que se alarga inevitablemente y en el cual las experiencias se cuentan y se ensartan como perlas.

Así la práctica musical puede fácilmente coincidir con el desarrollo de la carrera, en la cual todo viene después de haber ensartado las experiencias necesarias. Algunos criterios mismos de las transformaciones que guían el aprendizaje se encuentran reificados y están metaforizados en términos constructivos. Primero se realizan una serie de acciones, una vez que estas acciones colocan la persona en un punto exacto de la línea, las mismas se hacen fijas, como elementos constructivos, como la base de una pila que crece, una línea que se hace más alta cada vez que se añade un elemento *sobre* el que ya se colocó.

Y ya **después** de que te **sitúas** como **en que estoy haciendo** [...] así más o menos para que mis alumnos se den cuenta de [...] como debe de ir esta onda y **sobre esta** empezar a producir sonido. [DAMS190311]

Posicionarse en la jerarquía es moverse, de alguna manera. La técnica misma (tropo en la página 251) está metaforizada en términos de movimiento sobre una línea, de deambulación y de edificación.

Como no olvidar siempre esos **primeros pasos** creo que es algo muy importante, [...] hasta los más grandes solistas y músicos en el mundo **regresan** a hacer las cosas más **básicas** para tener esa **estructura** como en sus dedos, yo creo que no... no se deja de hacer, nunca. [N190319]

La reificación, por ejemplo es muy evidente en la metáfora de las *herramientas*. El control son herramientas, la técnica son herramientas, violín y arco son herramientas. De esta manera se pueden tratar todos estos entes diferentes según los criterios que regulan el dominio de las herramientas: *se tienen, se pueden dar y recibir o conseguir, hay que aprender a usarlas, pueden ser las adecuadas o pueden ser inadecuadas.*

Las **herramientas**, digamos que nunca les tienes, o sea tienes dos herramientas que es el violín y el arco, y ya. Y sobre esas herramientas necesitas trabajar, necesitas crear, digo a **base** de disciplina, a **base** de todo, tú generas las demás **herramientas**: que es **control** del arco, que es **vibrato**, que es **afinación...** [DAMS190408]

A la separación y fragmentación sigue un ordenamiento progresivo. Este tratamiento es activo en la narrativa y al mismo tiempo es parte de una estrategia explícita de acercamiento al aprendizaje. Se habla por ejemplo de estudiar una obra musical por estadios de los cuales es claro y evidente el orden jerárquico progresivo: primero hay que resolver los «problemas técnicos», y al final «va a haber una interpretación».

Y de allí que va a haber una interpretación al final, pero primero la tienes que resolver, los problemas que puedas encontrar técnicos. [RLJ190225]

Repertorio

El mismo ordenamiento progresivo se encuentra en el acercamiento al repertorio. Es práctica común considerar que una pieza no se pueda estudiar si primero no se han leído, aprendido y tocado varias otras. La jerarquía en detalle puede variar mucho, pero es como si existiera algún estadio en la transformación de cada aprendiz, antes del cual no se puede introducir cierta música en su canon personal. Los estudios más complicados tienen que seguir estudios más sencillos. La transformación no se considera irreversible: por ejemplo una vez abordadas, no existe una obligación de abandonar estas piezas: si es de interés del violinista se pueden seguir practicando *ad libitum*, se diría «perfeccionando».

Y pues poco a poco vamos haciendo estudios un poco más complicados. [RLJ190225]

El acto musical y sus registros están fragmentados en obras, piezas, estudios, ejercicios. Este inmenso acervo discontinuo y borroso, redundante y diverso, que se mantiene combinando escritura, lectura y ejecución, se utiliza como si fuera un repertorio progresivo. Seguir un repertorio ordenado sugiere y contribuye a organizar la transformación en estadios. Cada persona aprende a interpretar, utilizar y modificar a sí mismo en una manera diferente en cada momento y con cada experiencia en la cual está involucrado. Esta transformación diversa se trata de comparar caso por caso con un modelo por estadios.

El proceso fluido del estudio del movimiento con el violín y de sus implicaciones culturales se organiza en estadios. Cada estadio construido se ordena en una línea a lo largo de la cual se avanza. Para colocar cada estadio individual en esta línea se recurre al repertorio de estudios, que proporciona un patrón de comparación.

A: ¿Y tú crees que dependió de la pieza que tocaban en parte?

D: Sí porque todos tocábamos lo mismo, al inicio.

O sea el [mismo repertorio] era para todos, ya lo demás era otra cosa.

A: ¿Entonces es [el repertorio] de donde se podía ver el nivel?

D: Pues ya tienes un patrón, un punto de comparación. [DAMS190311]

A: ¿Y como querías que avanzaran?

H: Por ejemplo yo me acuerdo que en seis meses yo había terminado el libro uno de suzuki, no... en menos...[...] Y [ellos] en un año apenas hemos terminado el libro uno de suzuki. Y un poquito más, pero... [H181108]

Nivel y Edad

El proceso de transformación se cumple por estadios ordenados en continua referencia con el repertorio para connotar las habilidades y los logros del aprendiz. Estos estadios se abren y se cierran como enclaves en el tiempo; en detalle se refieren al estudio, a la pieza o a la técnica que se está enfrentando; en general se conocen como *niveles*.

D: [...] me di cuenta que muchos de propedéutico tenían hasta mejor nivel que muchos del licenciatura y otros de licenciatura sí eran bastante buenos y quedaron de principales así, pero a lo que me refiero es que el... *el nivel académico no refleja en lo absoluto pues... el nivel pues... interpretativo.*

A: ¿y tú crees que dependió de la pieza que tocaban en parte?

D: sí porque **todos tocábamos lo mismo**, al inicio. [DAMS190311]

Este es uno de los primeros tropos aparentemente sencillos que en sí esconde una profunda complejidad y estratificación de tratamientos metafóricos. Si el *repertorio* proporciona una serie de fragmentos escritos de música, utilizados para comparar habilidades con el fin de seccionar el proceso fluido de la transformación, el nivel es uno de estos enclaves metaforizado primariamente en términos de espacio, como un objeto que se tiene que *alcanzar*, y que cuando se alcanza, se puede *tener*. En segundo lugar el nivel es un enclave en el cual se *está*, como un espacio en el cual actuar, respetando las paredes que lo delimitan y los criterios que lo regulan.

[...] yo creo que **depende del nivel**. Cuando todavía iba en propedéutico, mi maestro así decía, las cosas pueden ser como una guía, yo puedo ser como una guía, **pero a este nivel, todavía no**: a este nivel haces lo que yo diga ¿no? en cuanto a cómo poner los dedos, en cuanto a cómo poner el arco, es cuanto a qué hacer con el arco y cómo es que vas a hacer la pieza. Después, tú puedes ponerle de lo tuyo. [N190319]

Ahora creo que recibo lo que tengo que tocar, porque bueno el maestro me dice es esto porque **aquí vas, es tu nivel**, y un poco ya puedo opinar acerca de lo que toco, eso me agrada un poco más. [N190319]

Al mismo tiempo el nivel se presenta como la habilidad de hacer algo, hecha objeto y medida según una escala de tamaño. Esta es una de las características que liga el tropo del *nivel* con el de la *edad*. Para colocar la persona en una línea jerárquica de edad, se recurre a una metáfora de tamaño: una persona más joven es más pequeña, mientras una persona más anciana es más grande. Esta metáfora se aplica también para la capacidad de tocar bien y para indicar importancia.

Queremos generar un sonido **rico**, un sonido **grande** [DAMS190408]

N: creo que para ser solista se necesita un nivel muy, muy, pero muy **grande** en cuanto a la técnica, a la música y a todas estas cosas que implica ser solista.

A: Descríbeme el nivel.

N: ¿Cómo la **habilidad**? Puede ser esa la palabra, la **habilidad** tocando y expresando muchísimas cosas. Creo que eso es más difícil. [N190319]

[...] yo creo que hasta los más **grandes** solistas y músicos en el mundo [...] [N190319]

Era un señor ya **grande**, cuando yo lo conocí tenía cerca de seten- más de setenta y cinco años. [E180221]

Hay más similitudes en el tratamiento de los dos tropos. Los dos se *alcanzan* y no se pierden, los dos se *tienen* y los dos realizan *enclaves* en el tiempo marcando *barreras*.

Y yo ya estaba en la **edad límite** para hacerlo. [N190319]

En unos baños de la planta baja el uso del límite se combina con la metáfora de la edad como tamaño. Aquí La segregación por edad se realiza con la edificación de una barrera parcial, rebajando materialmente la viga de la puerta de ingreso del área sanitaria. Cualquiera podría agacharse y entrar en ese espacio, y eso hace más evidente que la barrera esté reafirmando la valencia del tamaño como metáfora activa para enclaustrar una clase de edad. Lo mismo pasa para el nivel: hay laboratorios y círculos a los cuales no acceden aprendices que no hayan alcanzado el nivel de maestría.

Los aspectos que estos dos tropos tienen en común en su tratamiento hacen que estos se sobrepongan muy seguido y generen una multitud de expectativas. La práctica reiterada de empezar el estudio del violín en cierta edad depende de estas expectativas y las refuerza: para cierta edad se espera cierto nivel; así para aumentar las probabilidades de que los dos enclaves coincidan, se anticipa el primer contacto con el instrumento.

Es en sí como va siendo la clase y claro: enfocado al cambio de nivel, después la titulación, que te van pidiendo, o sea enfocado a ese tipo de [...] [RL]190225]

A: yo creo que ya lo estás haciendo, ya estás tocando bien...

N: pues, he mejorado muchas cosas, la verdad es que después de mi **cambio de nivel**, del **propedéutico** a la **licenciatura**, sí sentí un cambio en mi tocar, en mi persona, en ... siendo consciente cuando toco, cuando me paro en el escenario, o sea muchas cosas cambiaron [N190319]

También cuando llegué aquí la edad límite para entrar a la [orquesta] eran 21 años. [H190405]

El tropo del nivel es uno de los indicadores jerárquicos más poderosos que incide en la forma en virtud de su indeterminación. Esto se hace más evidente si se observa que hay más de un tipo de nivel, pero todas sus variantes convergen en el mismo tropo y por eso se pueden manipular. La diversidad que converge en un mismo tropo se puede prestar a realizar yuxtaposiciones y otros tratamientos narrativos de la transformación, de la realidad.

Pues yo creo que hay dos cosas:

una cosa es el nivel académico y otra cosa es el nivel... tú nivel de violín, de cómo estas tocando [...] creo que el resultado, sonoro, depende de todas estas cosas personales que llevas antes.

Me refiero a si ya has visto música antes, si conoces el periodo, si conoces el compositor, si conoces el la forma de tocar, si has echo trabajo de afinación, si has hecho un buen trabajo de sonido, de generar ese rangos de matices, también porque pues hay varias zonas en ese pasaje en específico que eran o muy piano o muy forte, entonces los cambios de color, tocar todo en una misma posición pues no te da el mismo resultado a cuando tienes una melodía y cambias de posiciones para hacer colores distintos.

Entonces yo creo que desde ahí tu ya escuchas el resultado sonoro y sabes de los procesos que han tenido. [DAMS190311]

Carrera

Pasar un nivel es un cambio real, que se hace tropo en el caso de la *carrera*. La carrera es la formalización de los estadios en los cuales está particionada la trasformación, realizada como una distribución cronológica

de pruebas y requisitos que otorgan un reconocimiento social de la transformación. A la pregunta «¿cuándo pasó?», me contesta: «cuando *iba* en segundo de licenciatura»: así es como la carrera se puede volver como un espacio que organiza el tiempo. Cada estadio de la carrera es un nivel que aparece como un contenedor distante. Cuando se alcanza el siguiente contenedor, es decir cuando se entra en los «niveles académicos» de propedéutico o licenciatura, su poder de comprobar la transformación se tiene que negociar en contraste con otros enclaves: el «nivel interpretativo», de la «capacidad», de «cómo estás tocando».

Al menos hasta este **nivel** en que estoy, en la **escuela**, aquí: creo que no tanto, o sea creo que nos falta, bastante. Pero sí se puede, claro que sí, sí se podría. [...] Creo que eso sería una muy buena meta. [N190319]

O sea, están estos dos **niveles** de **propedéutico** y **licenciatura**.

Yo pienso que sí hay un poco de diferencia o de **distancia** entre esos dos.

Que tampoco es tanta, o sea ya que estás **dentro** te das cuenta que importa más el **nivel interpretativo** o de capacidad, o esto: como estas tocando. [DAMS190311]

La importancia de transformarse entrando y saliendo de estos enclaves es tan relevante que los niveles de la carrera se dividen a su vez en años. Si en un año no se trabajan ciertos tropos, aunque evidentemente se haya practicado con el instrumento, se haya tocado, se haya sido aprendices activos del violín, el año «se perdió».

Perdí como cuatro años de sin **técnica**, sin **escalas**, sin **nada**, ¿no? [...] **Perdí un año** también con la maestra [X] porque no me enseñó **nada**... Realmente no me enseñó **nada**. **iNada, nada!** [H190405]

Los años son enclaves del tiempo con los cuales se opera la fragmentación de la vida misma. Estos contenedores progresivos se tratan como

espacios, como puntos de un camino.

La carrera es jerárquica y se fragmenta en ciclos: propedéutico, licenciatura, maestría, doctorado. Cada ciclo se fragmenta en años: para pasar de un año al otro hay que acceder a una prueba. Cada año se fragmenta en semestres: para pasar de un fragmento al otro hay que superar unas pruebas que se configuran casi siempre como la negociación cinética de la relación con un maestro, en presencia de una aglomeración social de otros maestros y miembros de la comunidad. Quien está al principio de la carrera es considerado un *principiante*, conforme entra a otros estadios de la carrera, se dice que *avanza*. Para cada momento de la carrera existen condiciones que se consideran óptimas: una edad preferente, un punto esperado en el repertorio que implique «dominar» ciertas técnicas, un ejemplar de instrumento con ciertas características. Si las condiciones encontradas no corresponden a las que se consideran óptimas para el nivel de la carrera, se dice que el alumno *no avanza*.

Avanzar

Así como la carrera, la vida misma es una ruta lineal, que se recorre en una dirección y está formada de intervalos discretos, de espacios separados, de etapas a las cuales se entra. Así es como el tiempo se vuelve espacio: así como se avanza en el espacio, se avanza en el tiempo

A: ¿A qué entraste?

D: No se... ... pues otra etapa, a otra etapa de mi vida. [DAMS190311]

Avanzar es un tropo que recorre toda la nervadura jerárquica del campo. Transformarse de las maneras deseadas, ser legitimado por ciertos hechos o capacidades, aumentar el control, disminuir la inseguridad son solo algunos de las acciones que forman el *avanzar*. Aún que aparezca tanto en forma de afirmación como de negación, la segunda es mucho más frecuente. Es el primer verbo, entre los tropos, que confiere carácter motor a la transformación narrada y al mismo tiempo es el primer verbo que empieza a sugerir una prevalencia de la obstaculización de este movimiento.

Y pues, **no avancé** tanto en tres semanas, cuatro, y pues **no pasé** la audición. [N190319]

La capacidad de avanzar se liga a la orientación, a la posibilidad de entender «hacia donde va», «hacia donde está enfocado» el camino metafórico de la transformación. En casos este camino aparece como una galería, como una ruta cerrada de la cual se quiere salir. En otros casos el panorama aparece confuso y disperso, como un campo abierto en el cual se puede tomar cualquier dirección y perderse es un riesgo real. Así que aparece el maestro, como aquel que guía, que en parte sugiere y en parte impone el camino. Y aún que un maestro oriente, eso no es suficiente para ver una transformación: para que un maestro sea *bueno* es necesario que los alumnos *avancen*.

Pero al menos en el nivel en que estoy es más, mira, aquí está la partitura, este, tócala mira, respeta las agógicas, la dinámica, lo que está escrito, así tiene que sonar, o sea es más **encaminado hacia** algo, pero dices bueno, como que quisiera salir un poquito, un poco de lo que te mandan a hacer. [RLJ190311]

H: Podría intentarlo, aunque yo siento que... **no soy buen maestro**.

A: ¿Porqué?

H: **Porque** tengo dos [alumnos] que llevan conmigo más de un año, y como que **no avanzan**. [H181108]

Los estudiantes no cambian muy fácilmente de maestro, el camino «natural» sería nunca cambiar de maestro y quedarse con el mismo. Por lo menos es lo que me dicen, luego todos han tenido muchos maestros antes de entrar en la escuela y después, han tenido y tienen mucho maestros al mismo tiempo, ya sean amigos o maestros de cuarteto. La escuela ordena la enseñanza según este modelo: un solo maestro de instrumento para cada alumno; los alumnos tienen muchos otros maestros de otras disciplinas que pueden ser violinistas pero tienen mucho cuidado en no interferir

en la relación que se instaura entre alumnos que ellos no están «siguiendo» y sus maestros de instrumento. Es opinión común que, al empezar con un nuevo maestro, se retome todo «desde el principio». Parece que cada violinista *tenga* cosas que son esenciales para tocar el violín como él lo toca. Y cuando alguien enseña tiene que enseñar esas cosas *primero*, para poder enseñar lo demás *después*. Es interesante porque parece que los criterios para identificar el nivel de cada instrumentista sean en buena medida compartidos, sin embargo los «pasos» para llegar a esos niveles se consideran muy personales: muy específicos de cada línea de enseñanza y aprendizaje. Se reafirma la linealidad y la progresividad jerárquica a través de la metáfora de la guía.

Digo, evidentemente de repente también impongo lo mío, lo que creo que a ellos les funciona, creo que **soy más bien una guía** y no como alguien que impone. [N190319]

Avanzar no es moverse en la extensión indiscriminada del espacio. Avanzar es moverse en una ruta lineal, jerárquicamente ordenada, que implica una transformación necesaria para alcanzar el siguiente estadio, cubrir la distancia que separa de la puerta del siguiente enclave, entrar en él, seguir en la transformación hasta alcanzar el otro punto extremo de este recinto y pasar al siguiente. Por eso la fragmentación de las continuidades crono-espaciales es una condición estrictamente necesaria para que sea posible avanzar. Es decir que la reducción de los entes continuos a entidades discretas es un requisito para registrar y realizar la transformación continua e incesante.

Tiempo

En este caso *carrera, niveles, vida, avanzar*, son evidentemente tropos: categorías meta-lingüísticas que convergen en una articulación sonora del cuerpo para hacer comparable la manipulación de la realidad. Todas estas palabras se pueden registrar en campo pero al mismo tiempo son comunes en el idioma en el cual se desempeña este documento interpretativo.

Por eso es tan difícil cuanto necesario desnaturalizarlas, imaginarlas como si fueran exóticas y lejanas, palabras que no conozco y no se que significan. Este desconocimiento metodológico conduce a confiar más en lo que la palabra *hace* en la realidad y a dejar a un lado la tentación de considerar que cada palabra se asocie a un objeto, se le refiera de manera deíctica y le llame para que aparezca, lo represente. La palabra es *acción*, no es una cosa de grado menor que recuerda otra de grado mayor; si se olvidara esto, sería como si la palabra fuera de alguna manera *menos real*. Así, para retomar el diálogo con Hacking (1983, pág. 17 citado en la página 17 de este documento): la palabra no *representa* lo que pensamos del mundo, la palabra es lo que *hacemos* con él.

En el caso *tiempo*, si bien esta misma palabra aparezca como tropo, su frecuencia es inmensamente menor. Por su uso y sus implicaciones tienden a confundirse con los de una categoría interpretativa. El tiempo como categoría aparece metaforizado mediante el uso de otros tropos. Por lo visto el tiempo es *espacio*, es una suma de enclaves como *niveles* y *años*, es la *carrera*. Dado que la carrera es jerárquica, el tiempo mismo es jerárquico. La distinción entre el tiempo como tropo y el tiempo como categoría es muy difícil. Comentar un ejemplo es indudablemente la mejor manera de restituir esta sutil diferencia.

Si en los términos de la categoría interpretativa los años se pueden considerar porciones de tiempo, en la narrativa las cosas cambian. Los años no son parte del tropo *tiempo* porque son parte de otros tropos concernientes el *espacio*.

[...] hice allá y acá [en la Fam y en la Superior] al mismo **tiempo** [...] **avancé** muchísimo ese año [...] Hice tres años allá y cuatro acá. [DZD20181003]

Pudo *avanzar más* porque, así como cuando se «pierde un año», ella hizo más *años* en el mismo *tiempo*: hizo el año *de allá* y el año *de acá* en el mismo *tiempo*. Entonces en la narrativa no es el tiempo que contiene los años: el espacio metafórico de la carrera es el que contiene los años y a su vez está contenido en los espacios metafóricos separados de cada

una de las escuelas. Por eso *en el mismo tiempo* existieron dos *diferentes años*: uno contenido en la carrera de una escuela y el otro contenido en la carrera de la otra. Los años son algo que se *hace* y se *tiene* o *no se hace* y entonces se *pierde*. Y los años, así como la transformación que toma el nombre de aprendizaje, se colocan en el espacio.

Espacio

Así como en el caso del tiempo, también la palabra espacio es la misma para una categoría interpretativa y para un tropo. Distinguir el tropo *espacio* de la categoría *espacio* es casi tan difícil como distinguir la primera palabra de la segunda. Por eso, una vez más será oportuno concentrar el esfuerzo en las acciones organizativas que este tropo realiza cuando se pronuncia, más que tratar de considerar el tropo *espacio* como un objeto al cual la palabra se refiera: el tropo es la palabra en acción, la categoría es la extensión que contiene toda la materia existente. El tropo espacio fragmenta esta extensión categórica.

El espacio es un tropo recursivo: la fragmentación *del* espacio genera espacios y lugares a su interior. Como para las edificaciones descritas en la sección homónima (p. 41) fragmentar es añadir. Mientras sin fragmentación no se puede avanzar, añadir es avanzar, es subir en la jerarquía. La continuidades de la realidad se fragmentan usando barreras, límites: elementos que, con su presencia, permiten cuantificar una cantidad finita de espacio dentro de ellos. También se fragmenta caracterizando los espacios por medio de elementos materiales que se colocan al centro de la entidad que se quiere realizar. Hay una entera infraestructura de personas y objetos encargada de permitir o negar el acceso a cada fragmento.

Por ejemplo el *texto*, que se materializa en la hoja y en el atril que la sostiene, es un espacio convexo, al rededor del cual suceden cosas. En cambio el *contexto* es un espacio cóncavo, *en* el cual se meten cosas.

Es que algo así que yo siento que es muy importante es que cualquier discurso tiene un contexto. Si tu estás tocando Rock

puedes improvisar, puedes hacer cosas que no sean ensayadas, o **que no están ahí**. [DAMS190514]

Pero todas las cosas [...] que vas a hacer, hacer en ese momento, deben estar **en** un mismo contexto.

Si yo toco barroco temprano, **en** el barroco temprano **hay** ciertos ornamentos [...] **en** el Barroco tardío [...] voy a tal vez **meter** un trino [...] **en** el... música impresionista [...] no voy a **meter** estos tres trinos que **metí en** el barroco. Igual que si estoy haciendo música contemporánea [...] tal vez la lógica **ahí** [...] la manera de utilizar los sonidos **ahí** es diferente a como se hace **en** el Barroco. [DAMS190514]

Lugares purificados

El texto, el atril y la pieza que infieren la presencia de la persona e infieren la caracterización de una práctica, son claros ejemplos de como la materia es activa por su misma forma. La presencia de objetos materiales en un espacio lo connotan, lo modifican, motivan y realizan la interdicción de otros materiales, sustancias y personas. Los objetos intervienen sobre un espacio y lo vuelven lugar. En el ejemplo que sigue la comunidad misma es lugar, ejerce todo su poder para concentrar tropos: comunidad escuela, lugar, entrar, círculo, seguridad.

Podría ser la escuela [...] porque también es, o sea seguridad: si no hubiera entrado a la escuela [...] no habría sido la misma seguridad [...] ese sentido de pertenencia de un **lugar**... pues no existiría.

Entonces digamos que no exist[iría] esta parte de seguridad de ser parte de de un círculo, de una **comunidad**. [DAMS190311]

Actuar en un lugar no es lo mismo que actuar en otro. En este sentido el lugar se diferencia del espacio: tocar en cierta sala de conciertos o estudiar en cierta escuela es más importante que tocar o estudiar en otra. El lugar asume las connotaciones sociales de las personas y las razones que lo

mantienen. Tocar en el espacio no es tocar en el lugar. El lugar se compone de una coordinada cronológica (en su sentido categórico) en combinación con las connotaciones de un *espacio* (el tropo). Por ejemplo el punto es tocar en la sala Xóchipilli cuando hay un evento especial, organizado por alguien y con ciertas personas que atiendan.

Ensayar en el mismo escenario por falta de espacio no tiene esa importancia. Eso parece obvio, sin embargo estimula una reflexión: algunos espacios son efectivamente accesibles cuando no son parte de alguna actividad social, mientras otros espacios no cesan de constituir lugar y por eso nunca son accesibles si no se participa en las actividades a las cuales están dedicados.

Mi experiencia sugiere que la connotación de espacio se atribuye en ausencia de objetos particulares y considerados personales y no enajenables. Cuando se dejan «sus pertenencias» en un salón, éste se cierra con llave y se vuelve inaccesible a los demás. Las oficinas guardan documentos y computadoras que «contienen» datos personales, los que las ocupan pueden dejar sus cosas en esos lugares porque tienen la posibilidad de restringir el acceso a un específico círculo de confianza. Cuando un espacio está ocupado por ciertas personas o por objetos de su exclusiva pertenencia, el espacio se vuelve lugar y se puede acceder a éste únicamente si se participa en alguna de las actividades que se les asigna.

Por eso, una silla con un atril delimitan un espacio de ensayo plausible para un violonchelista o un guitarrista que resulta interdicho si cerca de la silla está la funda de un instrumento: al espacio público del pasillo se *sustrae* una porción y se *añade* un espacio de ensayo. Si alguien quiere ensayar en ese espacio no puede hacerlo con violín o trompeta, porque la edificación de los muros que constituyen el pasillo al mismo tiempo *realiza* la interdicción e *indica* que la práctica está vetada.

Por ejemplo, en cuatro años, nunca he visto los banquitos altos para contrabajo, ocupados por alguien que no estuviera ensayando con el contrabajo. La forma del asiento indica una actividad porque sugiere una *postura* con la cual esta se realiza. Aún estando «en la escuela», no se tiene título para participar a esa actividad más que siendo contrabajistas.

Así que un lugar se vuelve espacio cuando pasa por una **purificación**: se quitan las prácticas, las personas y los objetos que les pertenecen y se pueden referir a ellos de manera particular. Entonces el lugar se queda neutralizado y se vuelve *espacio*, que se puede preparar para dedicarse a cualquier actividad de elección.

En el discurso hay muchos *espacios*. Cada uno de estos espacios se reconoce mediante ciertos límites que definen su tamaño y su ubicación, así que el espacio es un contenedor y a su vez es contenido. Los espacios pueden intersectarse, así que un cuarto o una porción del pasillo pueden pertenecer a más espacios a la vez. La concepción de estos espacios es flexible y es negociada: el efecto de esta negociación y de la práctica compartida es una multitud de concepciones cambiantes y diversas que mantienen una compatibilidad con la forma de habitar los pasillos y manejar los objetos y las abstracciones que se mueven en ellos.

Aparentemente un espacio se genera por ciertas exigencia, por ejemplo aislar del oído o de la vista, pero el ejemplo de la silla en los pasillos, a veces acompañada por un atril, sugiere la idea de que un espacio exista por derivación directa de una práctica, como por ejemplo el ejercicio con el instrumento. Para crear un espacio se usan entonces objetos pero al mismo tiempo un espacio es efecto y causa de la construcción de vínculos sociales. Un seminario puede ser un espacio «de intercambio» en el cual un círculo definido de personas puede interactuar según ciertas reglas y convenciones, pero «un salón» vacío que el alumno está buscando, aún cuando no se encuentre, aún cuando no tenga un *lugar*, puede ser un espacio «para practicar».

Metáforas espaciales

Porque no abordamos esto por acá... [RL]190225]

El poder del espacio supera enormemente el de la palabra que constituye su manifestación trópica. El espacio es el centro de toda la actividad metafórica. El tratamiento metafórico de la realidad por contenedores es activo

en el narrativa sobre espacio, tiempo, transformación, carrera y también persona:

A mi me gustaría que pues eso no les pasara a las personas que yo le estoy enseñando, pues trato de... **llenarlos** con muchas cosas. [N190319]

Otras metáforas del ámbito espacial que tienen un papel imprescindible en la organización de la práctica son las que la conciben en términos de estática y de edificación. Estas metáforas reafirman la progresividad de los procesos y de las transformaciones, resaltan algunos criterios de la estática como la *estabilidad* que se obtiene mediante un edificación progresiva que debe de partir desde abajo, empezando con las bases, con los fundamentos. Asimismo la solidez y el equilibrio aparecen en toda la narrativa sobre el aprendizaje y la enseñanza. Todo tiene que ser estable, sólido, construido sobre bases que se pongan con debida anterioridad.

Como si fuera un eje, un engrane, o algo así, que se sigue moviendo, está **estable** y está en constante movimiento. [DAMS190311]

Sin embargo está fijo y yo este *fijo* lo veo tal vez como seguridad, como... como yo ya, yo ya toco, yo ya ... yo ya tengo algo de... pues de técnica, de **base**, pues **sólido**, ¿no? [DAMS190311]

Como una posición express y así más o menos para que mis alumnos se den cuenta de que... cómo debe de ir esta onda y **sobre esta** empezar a producir sonido. [DAMS190311]

Digo, hay diferentes interpretaciones y justo por eso hay diferentes debates y diferentes opiniones, ¿no? Que yo no las contradigo y digo yo que todas son válidas cuando tiene **fundamentos**. [DAMS190311]

Si por ejemplo estoy en cuerda de Sol y quiero pones Si, mi mano solíta [sic] baja los dos dedos porque si bajas uno, pues es

como [...] saltar a la silla, pero en lugar de caer con los dos pies que sabes que vas a caer parado, caes con uno que tal vez te puedes **desbalancear**. [DAMS190401]

O sea **primero** creo que es necesario tener claro cómo es una posición como deben de ir acomodando los dedos ya **sobre eso** puedes ir haciendo las modificaciones dependiendo de las tonalidades que estás haciendo, pero ya **sobre una base estable**. [DAMS190311]

Las metáforas de edificación no son la únicas que describen procesos en términos materiales o relacionados con la materia. El sonido por ejemplo se describe según metáforas de límites que lo encierran con cierto grado de constricción. En otros casos la espacialidad y la materialidad metafórica que la particione se reconocen por medio de verbos, por ejemplo empezar a dar clases de cierto estilo de música con la consecuente agregación de una planta docente y de alumnos, establecimiento de objetivos y organización económica se concentra en dos tropos espaciales: «*abrir una carrera*». ⁶¹

R: [el sonido] no puede ser ni muy apretado, ni muy guango, tiene que ser cierto tipo de sonido. [RLJ190225]

R: Como aquí que quieren abrir la música barroca, la especialidad, lo están abriendo con otros tipos de músicas en otras escuelas,}. [RLJ190225]

Presencia y ubicación

El tropo del espacio (p.221) forma extensiones físicas metafóricas en las cuales las cosas (abstracciones reificadas, personas y procesos) pueden *estar*, posicionarse y ubicarse. Se podría considerar como una *situación* metaforizada en términos de corporalidad y de movimiento. De esa

⁶¹En el ejemplo el tropo *carrera* es implícito en el nombre propio de la carrera: «música barroca».

corporalidad deriva cierto manejo del poder: metafóricamente el poder de ocupar un espacio, el poder de ser presente, implica poder intervenir en una situación. El poder se narra en términos de presencia y, por consecuencia, esos son también los términos en los cuales opera. El poder que procede del texto, del momento de la performance, del título para estar sentado en una silla de la orquesta, se irriga en los otros ámbitos de la acción y de la narrativa a través de la metáfora de la *presencia*, una categoría que uso para sintetizar todos los verbos que se refieren a estar, ser incluido o ser excluido de un espacio metafórico y edificado.

Es que algo así que yo siento que es muy importante es que cualquier discurso tiene un contexto. Si tu estás tocando Rock puedes improvisar, puedes hacer cosas **que no sean ensayadas, o que no están ahí** [en el texto musical]. [DAMS190514]

[Si no sigo las normas del barroco, de esa orquesta] me van a **correr**. [DAMS190514]

Olvidé un poco lo del arco, la calidad de sonido... los golpes no de arco, porque **estuvieron ahí** y todos **estuvieron ahí**. [H181108]

La ubicación a la cual me refiero es una categoría interpretativa que agrupa una serie de atractores metafóricos que ayudan a rastrear la relación entre una conciencia y una condición general, manejadas en términos de espacio y específicamente en términos de encontrarse en cierta área y en cierta posición. Una vez más el espacio y sus implicaciones en la transformación de la persona se organizan al rededor de la esfera del cuerpo y específicamente de las acciones que se cumplen. Una silla y un atril organizan el espacio en el salón y en los pasillos porque por estar ahí reafirman y realizan también la presencia de alguien que estuvo o *estará ahí, sentado o parado*.

El llegar aquí fue una cosa de darme cuenta de **dónde estoy** y de qué estoy haciendo... en general como ser humano... [DAMS190311]

Entonces dices ¿dónde estoy **parado**? [DAMS190311]

Siendo consciente cuando toco, cuando **me paro** en el escenario [N190319]

Yo no siento ahorita que esté en una zona de confort, pues más bien siento que llego a **estar como en muchas cosas al mismo tiempo**

Que todavía no siento una relajación, no siento algo así, o sea creo que sí me siento cómodo, pero no cómodo pasivo, (¿sabes?) [DAMS190311]

[Si] estoy en cuerda de Sol y quiero pones Si, mi mano solíta baja los dos dedos porque [...] sabes que vas a caer **parado**. [DAMS190401]

Solo que tienes que saber donde estás **parado**. [DAMS190514]

La ubicación espacial (a veces reflexiva pero siempre transitiva) es una acción que contribuye a formar jerarquías. Un claro ejemplo de esto es todo el proceso de calificación por el cual se pasa para sentarse en cada lugar específico de la orquesta, en la cual la jerarquía se plasma con la posición de las sillas y su distancia del director. Se requiere responder a muchos requisitos para *estar sentados* en cierta silla y por eso haber ocupado esa silla otorga cualidades, las cuales a su vez cambian el posicionamiento en las líneas jerárquicas.

Entonces toqué pues lo que podía [...] y ya toqué [...] y el maestro anotó algo, números o nombre, en la lista, era para saber en que silla nos íbamos a **sentar** el día siguiente, entonces el

día siguiente **me sentaron**, no me acuerdo en que silla, y al siguiente día alguien abrió el libro de las partituras a la página de hasta atrás y el maestro había anotado los números, nuestras calificaciones ahí atrás. [N190319]

Todas estas metáforas que expresan la presencia y la ubicación con los términos de la edificación y de la estabilidad en relación con la corporalidad de acciones como parado y sentado, tienen un papel central en la organización y en la actividad del tropo de la *técnica*.

Cerrado

En contraposición con *abierto*, aparece *cerrado*. Estos dos tropos constituyen una categoría dicotómica que depende de una narrativa por enclaves. Todo lo que tiene un perímetro, un límite, un recinto que lo delimita, puede ser cerrado. Si no es cerrado, entonces es abierto.

Hay ejemplos que sugieren que la posición cerrada es la posición *normal* de la mano, en cambio lo que es técnicamente complicado requiere mucha inversión en la técnica y por eso no puede ser *abierto*. Lo que no es técnicamente muy complicado permite abrir y abrirse.

Aparece muy claramente una dicotomía entre tropos, que constituye un atractor narrativo fundamental. Se contraponen pares de entidades como «la música del clasicismo para acá» y la «música antigua»; en otros casos se ha contrapuesto la «música clásica» al «huapango» o a «canciones» o simplemente a «otra cosa». Se contraponen una «complejidad técnica» con «otro tipo de complicaciones». Se contrapone la «comprensión» con «solo tocar lo que está escrito». Se contrapone lo «intelectual» con lo «físico» lo «mecánico». De un lado aparecen lo que es «físico, mecánico, técnicamente complicado, y solo tocar lo que está escrito.⁶² Del otro lado aparece la «comprensión», lo «intelectual», lo que es «otro» y que abre.

O sea que si es luna posición **normal** de la mano, **cerrada** digamos [DASM190401]

⁶²Este ejemplo contribuye también a caracterizar la *técnica* como algo «físico» y a reafirmar una interpretación mecánica del cuerpo.

Porque creo que, personalmente, creo que la música antigua justo me ha dado un poco de eso, me... me ha **abierto**...

como técnicamente no es tan complicado como la música moderna o como otras cosas pues del clasicismo para acá, así romántico o contemporáneo y como técnicamente no es tan complicado, la música antigua **tiene otro tipo de complicaciones** u otro tipo de complejidad y creo que hay esta parte de hacer la música históricamente informada o no, pero justo como es históricamente informada, pues tienes que históricamente informarte (jaja) e históricamente **comprender** otras cosas antes de **solo tocar lo que está escrito**.

Sí... siento que se vuelve una cosa mucho más **intelectual** que **física**, que **mecánica**. [DAMS190402]

Abierto es la misma calidad que se atribuye a ese sonido que no se realiza desde el interior del cuerpo, con peso, sino que del exterior, con la fuerza. Un sonido abierto denota escasa experiencia en la práctica, denota que el violinista no se encuentra en un estadio *avanzado* de su transformación.

Si es un movimiento con fuerza, va... va a ser un sonido sucio, como... como **abierto**, como como si fuera un golpe, si lo genero desde la mano. [DAMS190408]

En cambio, en el ejemplo que sigue el tropo *cerrado* se yuxtapone a *experto*, formando un atractor narrativo encontrado en muchos otros casos: así como explicado para el caso de *abierto*, que corresponde a un menor nivel de destreza técnica, *cerrado* denota un mayor nivel de destreza técnica. Experiencia y *técnica* (tropo en la página 251) aparecen en estricta correspondencia con la metáfora de el espacio cerrado.

Pero yo creo que o es lo mismo después de tantos años de **experiencia** a lo mejor esa **técnica** es para buscar algo nuevo ahora. [N190319]

Tampoco soy tan **cerrado**, tampoco creo que soy un **experto** [DAMS190311]

Cuerpo

Porque tenemos cuerpo, un cuerpo con movimientos con articulaciones con extremidades, un cuerpo que que es un hilo, que es un hilo conductor de muchas cosas, y huesos ¿no? [DAMS190408]

Por lo que me dicen: tenemos un cuerpo. Este tropo reúne todos los violinistas en una misma categoría por el simple hecho de que todos supuestamente *tenemos* uno. Sin embargo este cuerpo es diferente para cada quien. Las diferencias que derivan del cuerpo obligan las posiciones a modificarse, para operar una adaptación entre el cuerpo *universal* del violín al cuerpo *particular* de nosotros. Es interesante que las posiciones sean *flexibles* porque el cuerpo del violinista es tan fijo como lo es el cuerpo del violín: se trata de muchos cuerpos diferentes de violinistas que se relacionan a un cuerpo unívoco del violín, por medio de las posiciones que son flexibles. En la narrativa, ninguno de estos dos cuerpos muda o se transforma. Transformarse es una de las tareas específica de la técnica: la técnica como tropo no *transforma* sino que *se transforma*.

Y lo que yo siempre hago es mientras empiezan a producir sonido recordarles lo de la posición, como debe de ir bien, para que ellos también den cuenta de cómo debe de ser su cuerpo, porque digo todos somos diferentes.

Y las posiciones digamos que tienen una flexibilidad pues porque los cuerpos no son iguales.

Entonces siempre nos tenemos que acomodar a como nosotros somos fisiológicamente, físicamente. [DAMS190311]

Ese cuerpo, el que *tenemos*, se constituye de algunas partes anatómicas salientes, principalmente los dedos, el brazo, la mano, los pies, el hombro, el cuello, la cabeza y la columna. Los dedos son tan relevantes que constituyen un tropo de por sí. Los dedos se consideran como uno de los principales puntos de contacto de este *cuerpo* trópico con el violín. Hablando de la *técnica* se menciona el propósito de *meter algo en los dedos* para que ya se pueda tener en los dedos. Los dedos *tienen* algunas cosas

antes de que se le pueda poner algo: tienen un orden, una jerarquía, una memoria.

Entonces siguiendo esto de la posición de la mano, natural, los dedos tienen un orden. [DAMS190401]

Este cuerpo hecho de partes permite que a este conjunto mecánico se puedan añadir extremidades. De esa manera la transformación es una anexión de partes al cuerpo, no una penetración. Esta división en partes es fundamental para que la práctica con el instrumento no interfiera en el proceso de purificación del cuerpo. Este es un tropo recursivo que opera en estricta interacción con el tropo del *espacio*. Se opera una fragmentación del cuerpo por medio de metáforas espaciales, tratando el cuerpo principalmente como un enclave que contiene enclaves.

D: Como una extensión se siente [...] pues después de tanto tiempo tocando, pues lo sientes una parte de ti.

Más yo lo vería con el arco, más que el violín, pero el arco, necesitas pensarlo como una extremidad más. Pero al inicio puedes pensarlo así, pero no lo vas a sentir. [Con el tiempo] se volvió algo mecánico. [DAMS190408]

Bien y mal

La principal consecuencia de la purificación del cuerpo, es mantenerlo separado e inmutable, punto de referencia de la forma en la narrativa. Si el cuerpo es un conjunto de piezas que se combinan y se usan pero no se transforman, a partir de su estabilidad morfológica se puede justificar la categoría dicotómica de lo que se hace *bien* y lo que se hace *mal*. Muchos son los tropos que derivan de la naturalización de un cuerpo correcto y que estaría en su estado de integridad *natural* si no hubiera una interferencia antrópica. De este cuerpo naturalizado desciende la necesidad de una técnica.

Yo digo no es fácil, pero tampoco es la cosa más complicada: solo hay que estudiar y hacer las cosas **bien**. [DAMS190311]

Por eso precisamente es la clase, tu maestro o maestra te dice: ah pues lo puedes hacer así, o él o ella te dice pues, está **mal**, tú no te das cuenta y... ellos te dicen. [RLJ190225]

Con el maestro que estoy ahora tal vez es un punto intermedio entre esas dos cosas pero con él lo que me cuesta trabajo es que de repente no me dice **bien** o **mal**, solo me es hm... y yo ese hm.. ¿qué es? ¿no?

Digo de repente me dice está **mal** o está **bien** pero no es como tan **concreto**, no se.

O su manera de... como de regañarnos más bien es no decirnos está muy **mal**, pero es como... indiferente, de repente dice hm... bueno, sigue estudiando, ¿no?

Y como que eso me cuesta un poco, necesito que sea más como... **concreto** conmigo. [N190319]

O sea a veces algo que me ha funcionado es decirles hazlo **mal**, hazlo **como tú lo harías** que... que dijimos que está **mal**, y lo hace. Ahora hazlo **bien**, te diste cuenta cuál es la diferencia, sino lo hacemos de otra manera, o sea qué ellos entiendan qué es lo que funciona y lo que no funciona [N190319]

O sea si no tienes técnica lo puedes hacer, pero si tienes **técnica** lo puedes hacer muy **bien**. [DAMS190402]

Del cuerpo se desprenden cuatro tropos que caracterizan las acciones deseadas como si fueran una derivación directa de la morfología estable del cuerpo en su estado *original*: los tropos que regulan la práctica desde este lado de la purificación, la connotan como si no descendiera de la actividad antrópica y cultural, sino de una biología ajena y a la intervención de la cultura y se sus consecuencias. Estos tropos son *cómodo, relajado, peso, natural*.

Cómodo es un tropo que teje su red de seguridad con otras metáforas de la estructura y de las solidez, en contraste con el tropo de *caer*. Es algo que permite realizar muchos movimientos con el violín y sobre el violín, y tiene que permitir usar el *apoyo*, el *peso*.

Que todavía no siento una relajación, no siento algo así, o sea creo que sí me siento **cómodo**, pero no **cómodo** pasivo, (¿sabes?) [DAMS190311]

A: ¿Cómo lo ves?

D: Un poco **incómodo**.

A: ¿En qué sentido?

Yo te veo que tus hombros esta **bien**, que tu **cuerpo** está **bien** pero el violín, yo siento que en cualquier momento que quieras hacer un **apoyo** fuerte, se va a **caer**. [DAMS190408]

Peso es un tropo que realiza un tratamiento evidentemente material. Es algo deseable que se contrapone al tropo *fuerza* para generar el sonido. Es un tropo central que contradice todas la leyes de la física para explicar la justa manera de usar el arco para que suene de la manera deseada. El sonido se genera desde el peso y el peso se genera desde el brazo, una parte del cuerpo. El peso es un tropo complejo, su manera de operar es extremadamente estratificada: este atractor confiere una naturaleza corporal al sonido, ofrece un criterio para discriminar si el sonido pertenece al cuerpo puro o si se obtuvo de manera artificial, con fuerza. Una vez más la actividad individual se replantea en términos de acción antinatural: el cuerpo que *tenemos* no es el cuerpo que hacemos, si de ese cuerpo *generamos* peso y *generamos* sonido, entonces ese es un sonido *natural*, un sonido puro. El sonido que nace del peso es un sonido descubierto, no inventado.

Entonces también una cosa muy importante, para **generar** el sonido, es como lo vas a generar: ¿con **fuerza** o con **peso**? Y

el **peso** lo generas desde el **brazo**. [DAMS190408]

Justo pensar en **peso** es para poder **generar** un color y un sonido, el cual **no** te lo va a generar la **fuerza**. [DAMS190408]

En el *peso* convergen muchos tratamientos metafóricos: el cuerpo natural, la sustitución del verbo *hacer* con el verbo *pensar*, como en el caso de la conciencia; la metáfora del cuerpo como estructura sujeta a la gravedad; el movimiento del avanzar y entrar en un enclave que es la cuerda, parte de un violín concebido como espacios.

Y el hecho de **pensarlo** con **peso** es **entrar** en la cuerda [DAMS190408]

Cuando respiras digamos que cuesta un poco de trabajo, es un poco pesado, pero es más fácil **relajar**. **Relajar** es tocar arco abajo, es exhalar: cuando exhalas, el **sonido** el **peso** y la **gravedad**...es más fácil que salga. [DAMS190429]

Natural es algo que no descende de la ausencia de práctica o de experiencia, sino de la falta de conciencia. Es un tropo paradójico que deriva del cuerpo naturalizado, de la búsqueda de la *relajación*, para alcanzar un entendimiento profundo de un cuerpo que, si bien sea *único* y se *tenga* desde siempre, no se conoce. Se llega a conocer reiterando ciertas prácticas que son ortodoxas *porque* llevará a conocer un cuerpo natural. Una vez más la técnica no transforma el cuerpo, la técnica lleva a conocerlo.

Por ejemplo tengo alumnos que nunca han tocado nada de violín y entonces están todavía en el proceso de ver si su mano, en lugar de tenerla **natural**, o sea la tienen como un poco **chueca**, y así, entonces si aprenden a poner primero esto y a **relajar** esto... ya después pueden llegar al meñique. [DAMS190401]

Del otro lado de la categoría dicotómica de bien y mal se encuentran los tropos que descenden de la categoría de purificación del cuerpo y operan

sobre este desde el exterior hacia el interior y producen cierta disrupción. La herida y la lesión son dos tropos paralelos que operan en ámbitos diferentes, de la persona y del cuerpo. Su poder disruptivo se basa en la metáfora de estas entidades como contenedores, que tienen un perímetro, un límite que quede ser rebasado.

La herida interesa la persona en sus aspectos sociales. Se ocasiona en la reciprocidad de la relación, muy frecuentemente por la manera de pronunciar ciertas palabras que tienen la capacidad de *penetrar* los perímetros de la entidad *persona*. Una vez más la fuerza se connota como algo indeseado, que es disruptivo para el cuerpo: al contrario del peso, que *se genera desde* el brazo, la fuerza las palabras pronunciadas con fuerza *lastiman*, entran *en ti*.

[Un maestro] de repente sí, era un poco **hiriente** con sus palabras, pero creo que era para hacerme **caer** [en mi realidad] [N180925]

Tuve otro maestro [...] que era... él sí se **enojaba** un poquito, era muy **fuerte** al hablar, entonces de repente aun que no era grosero, pero **hablaba fuerte** sí, como... te **lastimaba** o *sentías esas palabras como muy... en ti*. [N190319]

La lesión se produce autónomamente por la práctica y se atribuye a la adopción, por parte del aprendiz, de *malas posturas*. La lesión interesa los aspectos violinísticos de las entidades anatómicas que constituyen el *cuerpo*. Se genera porque algo se está haciendo *mal*, es decir que no está siguiendo el camino generativo a partir del cuerpo purificado y entonces se origina en relación con la *técnica* en cuanto entidad antinatural y antrópica. También la lesión se desarrolla de manera progresiva, ordenada según una línea jerárquica que no desciende del cuerpo, sino que lo informa, lo constituye a través de una estricta narrativa por porciones que se hacen salientes por la aparición del *dolor*.

En el ejemplo que sigue, el dolor es un síntoma de la lesión, es decir de que algo se está haciendo mal. Se origina en los dedos, que son el primer punto de contacto con el violín en la narrativa, en particular los de la mano izquierda «la del violín». Los dedos resultan ser el punto más periférico de un cuerpo naturalizado que se divide en partes progresivas y jerárquicamente inversas respecto al orden del progresar de los síntomas: dedos, mano, codo, hombro. El ordenamiento progresivo informa toda la narración y el tratamiento es espacial, no es cronológico: primero es una mano, después las dos. También los síntomas de que *algo se está haciendo* «*muy mal*» se dividen en categorías progresivas y jerárquicas: primero hormigueo y luego dolor. Asimismo hormigueo y dolor se describen como si empezaran a sentirse progresivamente *en* las porciones en las cuales se divide del cuerpo, es decir como si ocuparan progresivamente cada una de las porciones de un cuerpo metaforizado como secuencia de enclaves. No aparecen indicaciones de tiempo, sino que lugares en secuencia ordenada: «*primero - de repente - después - y después- y después*».

A: ¿Cómo te diste cuenta de la lesión?

N: me empezaron a hormigear las manos *primero*

[...] los dedos, *primero* solo en la mano izquierda, la del violín, *de repente* eran los dedos, *después* era toda la mano.

Y después me dolía desde la palma de la mano hasta el codo, como si tuviera una línea caliente [...] *y después* hasta el hombro [...] entonces me di cuenta pues que algo estaba haciendo **muy mal** *y después* ya no era solo esa mano, era la otra también.

[N180925]

Técnica

N: Te digo digo esta palabra que usé fue **estructura**, entonces como para hacer de esa **estructura** algo **sólido** necesitamos de la **repetición** para que eso quede **consciente** como en el **cuerpo** y por necesitamos la repetición.

A: Algo sólido y consciente...

N: En el cuerpo...

A: ¿en qué sentido consciente en el cuerpo?

N: que se vuelve tan como parte de ti que después no necesitas tal vez pensarlo tanto

al principio creo yo que debe ser muy consciente

para saber exactamente que haces con los dedos, con los movimientos y después

se vuelve tan consciente que

se vuelve como parte de ti

se vuelve digamos...

bueno no se que otra palabra usar, como parte de ti.

no necesitas pensarlo, se vuelve... es técnica está como... ¡en ti!

A: ¿hay un momento en el cual puedes decir ya no necesito hacer técnica o siempre necesitas hacer técnica?

N: yo creo que siempre se necesita, un poco.

Como no olvidar siempre esos primeros pasos creo que es algo muy importante, no se si.. a que... que tan cierto sea de que ya no necesitas hacerlo en algún momento, porque...

yo creo que hasta los más grandes solistas y músicos en el

mundo regresan a hacer las cosas más básicas para tener esa estructura como en sus dedos, yo creo que no... no se deja de hacer, nunca. [N190319]

Cuando se toca un violín se sienten las diferentes temperaturas de la madera de abeto y ébano, de las cuerdas, el olor característico de cada ejemplar, el peculiar balance que tiene. Una barbada y un cojín cambian completamente ese balance: el peso del instrumento se concentra en la parte del cordal, la barbada está anclada al botón con pequeñas y fuertes prensas de metal, también el cojín tiende a ser de metal con piezas de hule, de plástico y de espuma para que no se deslice de la clavícula. Aquí el violín no es un instrumento que se abraza, el violín se «agarra», se «coloca». Este primer contacto con el instrumento es una experiencia personal que empieza y no termina.

Conforme el violinista se hace más experto, procura utilizar ejemplares que puedan restituir la complejidad que él busca en la vibración de las tapas y de todo el sistema. Normalmente estos violines son cada vez más antiguos y alrededor de sus historias y de la historia de los artesanos que los construyeron se forman muchos cuentos y muchas leyendas que se mueven independientemente del amplio tejido informativo que existe detrás de estos objetos de arte y de mercado. Cuando el instrumento es más antiguo o simplemente más costoso, los cuidados aumentan, los estuches se vuelven considerablemente más caros y sobretodo las áreas de la madera que se tocan directamente con la piel tienden a disminuir. No es una interdicción categórica, es una concentración progresiva de los movimientos: se pasa gradualmente de una exploración menos ordenada a una reiteración de patrones ya conocidos.

Cuando no se está haciendo música con él, el violín se puede sostener con un dedo, de una de las llaves para afinar, y con eso es suficiente. Ocasionalmente se ve un violinista abrazar su instrumento, casi siempre porque está posando para una foto de su portafolio artístico. Cuando se tiene que colocar para tocar, la situación es definitivamente menos clara. Existe algunas directivas que todos observan y nadie menciona: el violín «se coloca» de lado del brazo izquierdo; el arco se agarra con la mano

derecha; la mano izquierda «se posiciona» en el brazo del instrumento para que los dedos puedan «caer» sobre las cuerdas; la parte del violín donde el cordal se clava en la caja se coloca entre la clavícula y la cabeza, en contacto con el torso y con el cuello.

La lámina de madera que no tiene perforaciones se conoce como tapa inferior y la lámina sobre la cual se recarga el puente con las cuerdas, que presenta las dos fisuras en forma de efes, se llama simplemente tapa y es la que queda hacia arriba. De esa manera las cuerdas quedan hacia arriba y el arco se puede apoyar sobre ellas. La mano derecha agarra el arco en proximidad de una parte que se llama talón, que es la extremidad en la cual se encuentra el tornillo que regula la tensión de las cerdas y de la madera.

Dicho esto queda por describir la abrumadora cantidad de variaciones y discrepancias que derivan de muchos cuidados y muchas preocupaciones diferentes con respecto al resultado sonoro general, a la reconstrucción filológica de prácticas antiguas, a la agilidad que se quiere alcanzar o a las consecuencias de a práctica sobre la fisiología del sistema de músculos y esqueleto. Todas estas exigencias, tradiciones y narrativas contribuyen en la búsqueda y en la explicación de una cosa que se llama «postura».

Postura

La postura es un tropo paradójico porque define una serie de movimientos como si fueran una posición. Este tropo se usa para hacer referencia a como se coloca el violín en relación a sus puntos de vínculo con el cuerpo, pero también a los movimientos necesarios para sujetarlo, pero también a la coordinación recíproca de todas las articulaciones para estar parados o sentados cuando se toca el violín.

La postura es lo primero que se enseña y lo primero que se aborda. Nadie concuerda sobre las características específicas que este conjunto de movimientos debería tener, pero todos concuerdan sobre una cosa: la postura es extremadamente relevante y a la postura hay que dedicar mucha atención repetidamente a lo largo de toda la carrera violinística,

porque esta afecta muchísimo el cuerpo y todas las formas de tocar el violín. La postura es «la base».

[...] y ya después de que te sitúas como en que estoy haciendo, creo que ya va lo de la posición es como una posición express [sic] y así más o menos para que mis alumnos se den cuenta de que... como debe de ir esta onda y **sobre esta** empezar a producir sonido. [DAMS190311]

D: Bueno, una cosa [fundamental] es el apoyo [...] siempre tener tu equilibrio. [DAMS190401]

A: ¿Hay realmente una posición correcta?

H: No, siento que hay una posición modelo, o ba... base. [H181108]

Así es como el aprendiz empieza su transformación: en búsqueda de una posición estática. Lo primero que un novato violinista aprende a ejercer es un conjunto de ajustes y pequeños movimientos prolongados para que su posición estática sea conforme a lo que la práctica requiere. El tropo de la «postura» puede confundirse con el de la «posición»: la postura puede describirse como un aposición y se alcanza con ajustes que se refieren al cuerpo en su totalidad y establecen un canon de reciprocidad entre la morfología estable del violín y la fisiología mutante del violinista; la posición (de la mano) nunca se define como una postura y es una manera de ordenar linealmente el espacio del brazo del violín sobre los ejes de las cuatro cuerdas.

Posición

Mientras la postura se considera la base sobre la cual «construir» toda la relación con el instrumento, la posición tiene un papel más específico: es necesaria para la afinación.

[...] o sea digo todo está en la mano pero yo creo que sin una posición fija, sin un... algo en la cabeza que diga estos dedos están juntos, creo que no puede haber afinación. [DAMS190311]

[...] todo lo de la mano aquí, de la mano izquierda, y que estuviera todo en su lugar [afinado]. [H181108]

La afinación es una preocupación omnipresente en la vida musical del violinista. Cada aprendiz y cada experto dedican muchísimo tiempo y esfuerzo a mejorar su capacidad de afinar. Buscar la afinación equivale a buscar una serie de puntos específicos en cada cuerda, en los cuales la extremidad de cada dedo ejerza la mínima presión necesaria para que la cuerda se vincule a la madera superior del brazo. Este procedimiento condiciona los períodos del movimiento de la parte libre de la cuerda. Entre todas las posibles posiciones y los períodos que se pueden obtener, existen una serie de combinaciones que combina de manera arbitraria las proporciones de distancias entre puntos nodales de la cuerda. Cada combinación deriva de una tradición que le da mantenimiento y la regula según las exigencias musicales del momento. Estas combinaciones se conocen como temperamentos. Cada grupo de períodos, por su relación con sistemas discretos de escritura, ligados a los temperamentos mismos, se llama «nota».

Cuando se mueve el arco sobre las cuerdas se produce un «sonido». Si este sonido responde a ciertas características que lo vuelven aceptable dentro de una corriente musical que usa un temperamento, entonces con el sonido se puede emitir una *nota*. Si la nota no tiene el periodo adecuado, esto se atribuye a que el dedo que vincula la cuerda no se encuentra en el punto correcto. Entonces la nota no está afinada. El papel de las posiciones es ayudar los dedos a «caer» en los puntos en los cuales se «encuentran» las «notas». Las «posiciones» se colocan en cierto punto del brazo del violín, con base en las notas que quieren abarcar, hay corrientes que cuentan siete posiciones, según el número de notas en la escala diatónica, y corrientes que cuentan doce posiciones, según los doce tonos que conoce la dodecafonía. La explicación es que se posiciona «la mano» en alguno de estos puntos y se le da cierta *forma*, de tal manera que al «ba-

jar» el dedo este pueda «caer» en el punto deseado y restituir una «nota afinada».

La necesidad de recurrir a las posiciones para afinar se explica con la continuidad de las superficie de ébano del brazo del violín: «cómo el violín no tiene trastes [que dividan la cuerda] como [los tiene] la guitarra» hay que posicionar la mano para que el dedo pueda caer en la nota afinada. Dado que toda la superficie del brazo del violín es completamente liza y continua, merece la pena preguntarse cómo se identifica la ubicación de cada posición. La vista no es considerada responsable de este proceso de orientación y posicionamiento: lo es el tacto. Las barreras físicas determinan la posición. De hecho las posiciones se ordenan de manera jerárquica con base en cuán «estables» se consideren. La primera posición es «buena» si se orienta con un «bloqueo». Este punto límite que define y da estabilidad a la primera posición es un elemento constructivo del violín: la cejilla. La segunda posición se considera *inestable* porque no hay discontinuidades o puntos en el brazo del violín que proporcionen una referencia para detenerse. La tercera es nuevamente «estable» porque se refiere a un «tope», a otro elemento constructivo del violín: la costilla.

El pulgar izquierdo lo vas a poner... vas a sentir justo... un... **bloqueo**... cuando llegas a la parte de la cejilla, atrás... [...] la deslizas hacia atrás y en el momento en que sientas un **bloqueo**, allí es tu primera posición. [...] Otra vez, regresa, haz un movimiento hacia tras, llegas ahí, y justo ahí, como está el pulgar, ahí se va a quedar, ese pulgar. Y esa es una posición **buena**. [DAMS190401]

[...] o sea la sala segunda posición no es muy **estable**, digamos [DMS190401]

[...] la tercera es, digamos que, otro punto **estable** [...] [pregunta retórica] ¿y cómo llegamos a tercera digamos que un poco más... pensado, de una manera [que no sea] de a ver si le atino...?

Digamos que la palma llega al **tope** que es el cuello que es la costilla toda esta parte de la costilla. [...] Digamos que es una buena **guía**. [DAMS190401]

Los elementos constructivos se consideran como guías para el desplazamiento de la mano mientras esta pasa de una posición a otra. Los límites son tan importantes parece que la falta de barreras físicas sea lo que hace necesario desarrollar métodos alternativos para encontrar la ubicación de las posiciones. Podría parecer asombroso que en una práctica musical «aprender a escuchar» se considere una consecuencia de la *falta* de componentes materiales en la forma del instrumento. En cambio eso sugiere que, entre los posibles acercamientos al estudio cultural de la música, esta se puede considerar como una práctica *del moverse*, antes que *del sonar y escuchar*.

Entonces como el instrumento no tiene trastes como la guitarra, como pues todo esto, este necesitamos aprender a escuchar la diferencia de tocar. [DAMS190401]

La afinación y la tonalidad se metaforizan en términos de estática y edificación aún cuando se hace referencia a sus aspectos lógico, estéticos y más en general musicales, desvinculados de la práctica de colocar un dedo o tocar el instrumento.

[...] de la **construcción** de los acordes, de la **construcción** de los discursos melódicos musicales [DAMS190514]

[...] me refiero a... a que las afinaciones fueran mucho más precisas, a que todo estuviera en una misma **estructura... estructura** armónica. [DAMS190514]

Entonces la afinación y la tonalidad constituyen y derivan de un proceso de división del diapasón en intervalos discretos y distancias: una estructura de relaciones que se definen *armónicas* y se rigen por un principios establecidos y negociados mediante una serie de prácticas musicales entre las cuales se encuentran la construcción y el mantenimiento de instrumentos musicales. Aún así, la convivencia de muchas de estas prácticas

revela que la afinación, es decir la posición exacta de los puntos límite, es en parte arbitraria aún cuando se respete el mismo sistema de relaciones «armónicas».

Si voy a tocar en mesotónico un cuarto de coma, el Fa# va a estar situado en un lugar específico, va a estar situado en un lugar específico con a tonalidad específica, con el acorde armónico específico. Y ese Fa# tiene que estar justo ene se bloque. [...] [Usando la afinación expresiva] si estás tocando una una [sic] pieza en Sol mayor, pues el séptimo grado, que es Fa#, va a estar muchísimo más pegado al Sol que... si fuera otra tonalidad y tuviera Fa# que debería ir pues solo... correcto ¿no? solo ahí, bien afinado. [DAMS190514]

Desde la jerarquía, el lugar más importante lo ocupa la convención, el segundo tiene la morfología instrumental, el tercero la metáfora del discurso con sus implicaciones *expresivas*, el último lo tiene la construcción armónica.

Ha habido consenso en todo el mundo para definir que se iba a tocar en cuarenta y que se iba a hacer un temperamento igual. Y eso... afortunadamente, o... positivamente, dio paso a poder crear en el las orquestas, a poder hacer cosas diferentes, a hacer operas con muchísimos instrumentos [...] entonces digamos que desde ese punto de vista, ahorita ya estamos de acuerdo en que esto es el Fa# y éste es el Sol natural, y esta es la afinación expresiva, y cuando yo toque esto voy a utilizar la afinación expresiva pero cuando toque esto voy a tocar normal, ¿no? [DAMS190514]

Sin embargo la arbitrariedad de la afinación produce muchas diferentes afinaciones «correctas». Esta ambigüedad no genera conflictos porque se resuelve con el establecimiento de una serie de *puntos fijos* que derivan de la morfología de artefactos plásticos que quitan prioridad a las relaciones armónicas *per se*, en favor de una coincidencia local y extemporánea.

O sea que nadie se peleara de que... «yo soy el Fa# correcto» o así. Entonces simplemente te tienes que afinar dependiendo del piano, dependiendo de lo que sea que **esté ahí fijo**. La técnica misma se metaforiza en términos de edificación, como una *base*.

[DAMS190514]

Como 15 minutos antes de que yo pasara. [...] Fui a checar que tan alto estaba **el piano** y lo chequé, estaba un poquito alto, estaba a 441. **Afiné** mi violín a 441, para **estar** más o menos **ahí**. Para no estar así pensando estaré bien, estaré mal, así. [H181108]

para tener esa estructura como en sus dedos, yo creo que no... no se deja de hacer, nunca. [N190319]

Te digo digo esta palabra que usé fue estructura, entonces como para hacer de esa estructura algo sólido necesitamos de la repetición. [N190319]

La disminución del margen de error se debe a la estructura, la estructura proporciona apoyo y guía, la técnica es la base de esta estructura.

D: es que justo la relación que tiene mover la **estructura** completa, con la palma y el pulgar, hacen que el dedo tenga un margen de error mínimo. [DAMS190401]

La base de todo siempre es la técnica. [DAMS190225]

Repetición y conciencia

Existe la costumbre de adiestrar al movimiento lo aspirantes violinistas mediante la ejecución de secuencias del repertorio asociadas con clases de edad intersectadas — infancia, adolescencia, edad adulta — preescolar propedéutico, licenciatura, maestría.

El adiestramiento al movimiento se narra y se lleva a cabo en términos de posiciones estáticas. Pero es evidente que alcanzar la posición

requiere movimiento. La búsqueda de puntos fijos mediante la percepción de las características plásticas del instrumento es un proceso largo. Llevarlo a cabo es extremadamente difícil, en algunos casos los alumnos me han contado de maestros que no siempre logran que sus dedos «caigan» en los puntos exactos al primer intento. Es la búsqueda infinita de un objetivo imposible y necesario. Esta búsqueda se llama *repetición*.

La repetición es parte de la técnica y, como esta, es una entidad recursiva. Se presenta como necesaria para adquirir *conciencia* pero es de alguna manera su opuesto. La conciencia se considera como una propiedad de la persona que se refiere a la posibilidad de entender las presuntas motivaciones anatómicas y fisiológicas que, en la narrativa, motivan las estrategias cinéticas que se usan para condicionar y solicitar el instrumento de tal manera que las acciones y los sonidos que resultan sean considerados musicales.

La repetición de por sí no lleva a la conciencia. Aquel que repite, repite porque todavía no es consciente. Si durante las repeticiones que constituyen la repetición el aprendiz «piensa», es decir trata de realizar variantes y encontrar los atractores que distinguen un movimiento del otro, entonces puede volverse *consciente*. Ser consciente no es lo mismo que ser hábil, es una manera de poder tratar con más autonomía la metáfora del maestro-guía, volverse un poco más *guía* de sí mismos.

[...] hay... como... concepciones erróneas de que los niños solo repiten, repiten, y ya con eso aprenden, o sea yo creo que sí, digo eso les funciona, pero creo que también deben ser **conscientes** de lo que están haciendo. [N190319]

[...] que también deben ser **conscientes** de lo que están haciendo, eso es algo que he notado que hago mucho para ellos, de que **piensen** en lo que están haciendo: es que mira, el dedo se mueve así por esto y por el otro, no solo lo hagas, **entiéndelo o sea siéntelo y hazlo tú**. [N190319]

[...] el hecho de que en este momento estoy acostumbrado a

pensarlo... a **pensar** las notas diferente, **pensar...** no se... ¡a **pensar!** ¡Así, solo con eso!

A: ¿Tú crees que no sea muy común, pensar?

D: Yo creo que no, yo creo que mucha gente no lo hace.

O sea, ve las notas, las toca y ya. Creo que los únicos, bueno no generalizo, pero me dado cuenta que a veces, como estudiantes... esperas que el maestro **piense** por ti, y te diga que hacer.

[DAMS190402]

N: ajá, sí sí, no es porque yo lo diga, fijate porque funciona y siéntelo tú, y si no te funciona pues hacemos otra cosa, pero... que sean como muy conscientes de eso. [N190319]

La conciencia se adquiere impidiendo a las cosas de pasar. En este ejemplo es clara la metáfora del límite y de la interdicción de acceso. Para ser más consciente es necesario no dejar pasar las cosas. Este atractor se encuentra en la evidencia de edificación arquitectónica, en las cuales las barreras impiden el paso, no dejan pasar.

Y me decía cosas como... necesitas exigirte o más bien necesitas ser más **consciente** de tus errores, o sea no **dejar pasar** las cosas. [DAMS190402]

Funcionar y resolver

Funcionar es uno de los tropos que operan la objetivación la técnica. Esta objetivación se realiza con un anillo recursivo: la estrategia no es la adecuada porque lo diga yo, es la adecuada porque funciona y yo lo digo porque funciona. Alcanzar la conciencia es parte del proceso de objetivación de la técnica. Cuando un aprendiz entiende, es porque naturaliza los vínculos morfológicos del instrumento y acepta la institución de un cuerpo normativo. Explora las posibilidades que derivan de la combinación de es-

tas dos entidades establecidas y encuentra una manera de realizar reiteradamente la misma acción cultural musical en términos de movimiento y de sonido.

Cuando el maestro encuentra una estrategia para presentar estas condiciones al aprendiz, de manera que este se vuelva capaz de coordinar autónomamente el movimiento con las exigencias culturales de la música, se dice que el maestro encontró algo que «le funciona». La conciencia de lo que funciona viene con la repetición y es una naturalización de las morfologías plásticas de dos cuerpos ideales y normativos, el de «la persona» y el del «violín».

O sea que ellos entiendan que es lo que funciona y lo que no funciona [...] ajá, sí sí, no es porque yo lo diga, fijate porque funciona y siéntelo tú, y si no te funciona pues hacemos otra cosa, pero... que sean como muy conscientes de eso. [N190319]

Resolver es algo provisional, que el aprendiz hace para leer un texto musical y organizar una acción musical que presentará en el siguiente encuentro con el maestro. El texto musical tiene un altísimo grado de indeterminación que se compensa con la experiencia. Un conocimiento de las convenciones tipográficas y estilísticas de cierta época, la capacidad de adecuar los movimientos y las exigencias a las posibilidades actuales del aprendiz y del instrumento que está usando. Esto y mucho más de esto es lo que ocurre cuando no es el alumno quien resuelve, sino que lo hace el maestro. Este es el primer tropo que presenta el acercamiento al movimiento como un problema. No se trata de tocar, simplemente toca; tampoco se trata de leer y tocar; se trata de leer, resolver y luego tocar.

A: ¿En qué sentido resolver?

R: Pues depende de cada estudio de cada pieza; te acuerdas de las articulaciones de la arco, cuál pieza tiene sutille, cuál pieza tiene martelé, cuál pieza tienes que tocar dobles cuerdas, o sea cada cosa se aborda, tiene su forma de abordar. [RLJ190225]

[...] y de allí que va a haber una interpretación al final, pero primero la tienes que **resolver**, los problemas que puedas encontrar... técnicos. [RLJ190225]

[...] cuando estaba en clase trabajamos las cosas como él quería que se hicieran, como el quería que se **resolvieran**, se **resolvían** muy rápido. Entonces decía ok, en una semana no pudiste **resolver** esto ¿por qué? [DAMS190402]

D: siento que muchas personas están acostumbradas a que los maestros **resuelvan** este tipo de cosas; que es válido porque si lo haces tú y empiezas a aprender cosas que según tú estás bien, en realidad no estás bien... [DAMS190402]

Para no perder esta fase del acercamiento al acto de moverse con sonido, se puede considerar este proceso intermedio como una preparación, una adaptación cíclica que parte de las peticiones culturales de la escuela y del maestro que son el contexto directo en el cual se tocará. El ciclo sigue con la comparación de esta petición con las posibilidades que el aprendiz conoce y sabe realizar. Este es un punto central de la transformación: es el momento en el cual el aprendiz evalúa lo que puede hacer y negocia una posición con lo que el entorno que lo está transformando le pide que haga.

D: Llegar resuelto es llegar con todo eso que **dice** el maestro: llegar a la clase así, listo. [DAMS190429]

A: ¿Que significa resuelto?

H: Que esté **interiorizado**. Que lo tengas ya **físicamente** y tal vez **mentalmente** también. [H190502]

Es en este proceso secreto y problemático que se aparece una de las metáforas más poderosas del espacio cóncavo. Aparece una vez más el cuerpo como un enclave en el cual se puede «interiorizar» lo que el maestro «dice» y llegar con eso a la clase.

Técnicas

El acto de tocar un instrumento musical es un conjunto coordinado de movimientos. Fuera de la narrativa se podría pensar que para tocar un repertorio que regula la transformación se necesite adherir a un canon que selecciona algunos de estos conjuntos de movimientos y los nombra como *técnicas*. Tocar el violín significaría ser capaces de realizar cada uno de estos conjuntos sin dificultad porque eso permitiría combinarlos para tocar una pieza que sea musical *por* respetar el canon. Habría que estar tan acostumbrado a poder ejecutar estos movimientos llevándolos de extremo a extremo de sus atractores sin que los superen, cambien de organización y pierdan su identidad. Cuando un violinista es capaz de hacer eso puede utilizar esos conjuntos nombrados para poder adaptar el movimiento aprendido de manera «ajena» a la música y tocar lo que está en las obras que «son musicales».

La música aparece metaforizada como un discurso, esta metáfora une el movimiento del arco con el de la respiración. La metáfora de la música y el sonido como pronunciación aparece en la organización de respiración, uno de los atributos del cuerpo purificado. La emisión del sonido con el arco se prepara tomando aire, como si se tuviera que emitir sonido por la boca.

D: [La música] es un discurso, como... retóricamente. Siento que es como un discurso, y tiene frases, tiene palabras, o sea sonidos, notas, todo esto. Entonces como todo discurso, necesita tener elocuencia ¿no? yo lo veo un poco así. [DAMS190402]

A: ¿entonces tu respiración está condicionadas a los movimientos del arco?

D: Sí.

A: ¿Sí? ¿Y cuál es la relación entre estas dos cosas?

D: El movimiento del arco. Cuando es arco abajo...yo creo que es como... como que vas a decir algo. Por eso necesitas respirar, por esto necesitas el arco arriba. Arco arriba yo lo veo como una respiración... [DAMS190429]

La música no se metaforiza solo como un discurso, sino también como espacio edificado, una de las metáforas más presentes en toda la organización del discurso y de la narrativa. El piso, la estabilidad, la ubicación en un escenario, participan también en la organización del tropo *música* en conjunto con verbos de movimiento y posiciones del cuerpo, como pararse y caer.

Si yo me **paro** en un escenario sin nada de **música** y me pongo a improvisar, primero... lo primero que tengo es pensar en un tempo, y **sobre ese tempo** o sea yo tener en mi cabeza un tempo **estable**, para que de ahí pueda crear algo. [...] Porque es donde se va a **situar** todo lo que quieras crear. Es el **piso**. Si no tienes **piso**, te puedes **caer**.

O sea, más o menos hago la estructura que yo quiero hacer, pero más bien conozco la estructura armónica de... que se está haciendo en la rola, como se está moviendo, entonces sobre eso yo ya sé. [DAMS190514]

En el discurso se maneja muy claramente una distinción entre lo que es música y lo que «solo es técnica». La diferencia entre técnica y música se narra por un lado como un aprovechamiento de las posibilidades que «el texto» concede: un texto que no concede posibilidades difícilmente podría ser musical: sería un estudio de técnica. Por el otro lado la música se obtiene con la capacidad que el violinista tiene de realizar el movimiento usando la combinación adecuada respetando el rango que la forma permite, entre atractor y atractor para «decir algo». En este último caso se entra en un debate interminable de determinación de voluntades e intenciones, según el cual existiría o no existiría una voluntad del autor que escribió la pieza y esta sería o no sería negociada por el músico que toca, que sería o no sería un intérprete o un ejecutor. Ciertamente hay más que esto y ciertamente esta no es la sede para explorarlo.

[...] y bueno, si lo piensas de esta manera, musicalmente te

puede servir muchísimo, y si no lo piensas de esa manera, técnicamente te puede servir mucho. [DAMS190402]

Más allá de la música, que paradójicamente no es el centro de la narrativa sobre esta transformación del violinista, queda claro que la técnica no existe sin los violinistas que la enseñan y que la practican. La técnica existe *porque* alguien la practica, realiza una acción que no se limita al ejercicio mecánico con o sin el instrumento. Practicar la técnica significa en primer lugar aceptar, compartir y reafirmar su *existencia*: es decir que «la técnica existe también porque seguimos hablando de ella» en lugar de decir «si seguimos hablando de la técnica es porque la técnica existe».

Al discutir de la técnica, al tratar de refinar definiciones, no se está poniendo en discusión su existencia, se está reafirmando su papel. ¿Y si la técnica no existiera? ¿Que sería de ese conjunto de prácticas que persisten agrupadas bajo el nombre de técnica y que indudablemente se están llevando a cabo y se mantienen vivas y en continuo fermento?

Al tratar de desatar cabos para ver de cuáles fibras estaba compuesta esta bola de estambre llamada técnica, me encontré con una primera sorpresa: nadie está de acuerdo al contestar una pregunta: ¿qué es la técnica? La primera y más recurrente de las respuestas es: «existen muchas técnicas».

Los violinistas usan categorías como esta todos los días sin necesidad de ponerle una etiqueta, de obtener una definición exhaustiva: la síntesis y constitución de tropos y categorías es el procedimiento favorito para regular la metamorfosis, hacer más lento el proceso de cambio de forma y mantener más estables los modelos normativos para hacer que las experiencias únicas y heterogéneas sean comparables. La constitución de modelos normativos tiene el objetivo de preservar la forma para instituir una identidad, es decir un reconocimiento de lo mismo *con* lo mismo.

La empresa imposible de reificar el proceso de transformación mediante la nominación de atractores cinéticos comparables se hace evidente en expresiones frecuentes como «la técnica es todas esas técnicas que se usan» o «esas técnicas del arco o de la mano, esa son la técnica que se estudia» o «o sea la técnica la aprendes haciendo estas técnicas» o

«aprendes a distinguir entre esas dos técnicas cuando ya has hecho mucha técnica y ya las dominas bien a las dos».

El criterio que se considera válido para operar esa selección es la *potencialidad* que estos movimientos tienen de *ayudar a lograr* otros movimientos que a su vez se describen como el objetivo general de la transformación. Es aquí donde se realiza la recursión. La técnica (es decir la selección de movimientos más aptos para entrenar al aprendiz a ejecutar otros movimientos) se vuelve objetivo del entrenamiento mismo. Así que la técnica en efecto se presenta como una serie de movimientos que tienen el fin de entrenar al aprendiz a ejecutar esos movimientos mismos.

Las categorías recursivas tienden a aparecer en presencia de procesos reificados: *un conjunto de movimientos que presentan ciertas analogías y concurren a obtener cierto efecto sonoro reconocible* puede tomar el nombre de *técnica*. Así pueden existir varias técnica del arco, o varias técnicas de vibrato. De la misma manera, todas las acciones necesarias para tocar pueden considerarse como *un conjunto de movimientos que presentan ciertas analogías y concurren a obtener cierto efecto sonoro reconocible*. Es afirmar que la técnica es *un conjunto de conjuntos de movimientos*, un atractor de atractores, entre los cuales el antropólogo incluye el caminar por un pasillo, el esperar fuera de la puerta cerrada de un salón, el detenerse para repetir un movimiento insatisfactorio.

Movimiento

Una vez un maestro me dijo que no puedes saber la posición si nunca has bajado en la noche por agua.

Entonces imagínate que estás en la noche en tu casa, y bajas las escaleras: todo está oscuro, son las cuatro de la mañana, todo está oscuro y quieres agua. Entonces si acabas de llegar a esa casa a vivir o lo que sea, pues no sabes donde están las cosas, y tienes que estar tocando las paredes y todo para no caerte, para no pegarte o lo que sea, no?

Entonces estás ahí descubriendo, y como va la cosa y ya llegas a la cocina. Entonces dices ah pues por aquí estaba la jarra y agarras la jarra, te sirves aguita y todo.

Ya conforme van pasando los días ya empiezas a... ya no... ya no tocas las paredes porque ya sabes donde están, ya dices: ah aquí está el escalón, entonces ya va siendo una cosa más natural.

Y ya después de eso... ya... ide todas formas te vas a caer! Pero...

pero es algo que va reduciendo el riesgo ¿no?. [DAMS190311]

En este ejemplo se presenta claramente y a profundidad cómo la *posición* es toda una serie de movimientos. Movimientos guiados por las paredes, movimientos para encontrar un camino, para aprender una ruta en la obscuridad con el riesgo de caer.

Pero la palabra movimiento no aparece, su presencia se registra en marginales de la narrativa, casi siempre al plural y casi siempre como

«movimientos del arco» o «movimientos de los dedos». En campo, la técnica se organiza con los tropos de la postura, de la estática, de la edificación sobre bases solidas, de caer parado en en los puntos fijos correctos. No se habla *de* movimiento, se habla *en términos de* movimiento.

Entre las metáforas del movimiento ocupan un lugar muy especial las que involucran el desplazamiento, caminar o dirigirse hacia algo. En particular estas metáforas del caminar se utilizan para el tratamiento del aprendizaje, de la adquisición de técnicas y conciencia. *Hacia donde* ir, *llegar*, y *pasos* son entre los tropos más recurrentes para evidenciar el cambio, la maduración, la adquisición de habilidades motoras, experiencia y el acceso al conocimiento y a la *conciencia*.

A: ¿Y porqué esa posición es modelo si no es correcta, qué es? ¿Porqué tengo que empezar por esa y no por otra?

H: Porque siento que es como más natural, como cuando un bebé empieza a **caminar**, no empieza a **correr**, ¿no? empieza a **caminar** y lo agarran ¿no? de la mano y **pasito a pasito** y como que lo ponen en la **postura** para **caminar**, pero al final tú observas a la gente y **camina** distinto ¿no? [DAMS181108]

pero yo ya se adonde **van** las notas. Entonces mi frase tiene una fuerte relación con mi conocimiento de la obra. Si no hay esto, no sabes **dónde vas** a ir, no sabes hacia dónde vas a **llegar**. [DAMS190514]

Como no olvidar siempre esos primeros pasos [N190319]

A: ¿ Y eso fue tu **cambio**?

N: ¡Si! O al menos ... sigue siendo, tal vez, fue un **pasito** pero sí. [N190319]

¿cómo le hago para saber donde está el Fa#
[aclaraciones]

D: Pues primero yo te enseñaría justo con **pasos**

A: ¿y si ya tengo los pasos?

D: pues entonces no tienes problemas. [DAMS190401]

D: Porque el meñique yo creo que es el siguiente **paso**. [DAMS190401]

Otro ejemplo de cómo el movimiento es activo en el adiestramiento se puede deducir de la práctica común, espontánea e inducida, de esperar fuera de una puerta cerrada. El cumplimiento de una transformación, el alcance de un nivel, se realizan siempre con el tropo *entrar*. Entrar en la carrera, en la escuela, con un maestro. Estar afuera es «perder el año», es algo que no hace bien. Estar más adentro es saber más. Entrar es empezar, pasar es superar, salir es no lograr, abandonar.

Estuve un año fuera de todo [...] según yo para estar bien con el instrumento, pero salir no me hizo bien [fue un] año que perdí. [DZD181003]

R: m... pues bueno creo que eso ya lo podrán, desconozco yo, pero eso yo creo que te lo podría decir pues igual gente que conozca ya sobre algún periodo no, la música barroca también te da vía a la improvisación un poco, te da este.. aquí sí puedes meter esto, yo creo que **eso ya es más adentro, los que ya saben más** sobre algún periodo de la música [RJL190311]

[...] y pues no **pasé** la audición. [N190319]

[...] el maestro que tuve cuando entré aquí a estudiar era muy... [N190319]

Entonces como que varios de ellos, sus alumnos que entraban con el, nuevos, **no aguantaban y se salían** o se cambiaban. [H190405]

Depuración del movimiento

[...] En lugar de tocar, o sea aunque sea muy complicado [imita el violín] o sea, que la cara esté relajada, que la boca esté relajada, a veces la muevo demás, hay movimientos que no me doy cuenta pero están ahí. [DAMS190429]

En cuanto al movimiento, se opera una negación clara y elocuente. El músico no se mueve: aplica técnicas. Al contrario, moverse es un efecto indeseado de la práctica musical instrumental. Si el músico se da cuenta de que se está moviendo de más, tiene que controlarse y disminuir esos movimientos. El movimiento se vuelve completamente invisible: lo que se está haciendo con el violín es muchas cosas, pero no es movimiento.

D: No sé, a veces nos damos cuenta que nos estamos moviendo demás.

A: Entonces, básicamente, hay la posibilidad son tocar el violín sin moverse...

D: ¡Y ser muy expresivo! [DAMS190429]

Establecido que se puede tocar el violín sin moverse y «ser» muy expresivo, entonces es el caso de preguntarse qué fue del movimiento y porqué le dedico una entera sección en este documento. La respuesta está en los tropos: todo lo que regula y organiza el proceso que transforma un aprendiz en un violinista se lleva a cabo en el ámbito metafórico del espacio y del movimiento: avanzar, alcanzar y superar los niveles, avanzar en la carrera, en el tiempo hecho espacio, concebido para avanzar en la jerarquía, dividido en porciones espaciales para añadir en lugar de perder.

El movimiento es omnipresente en la práctica, en la forma de hablar de ella, en las circunstancias que regulan la vida de quien deviene violinista. Pero al mismo tiempo la enseñanza, la técnica y la acción musical de tocar están completamente purificadas y liberadas de todas las trazas posibles de movimiento. Una explicación de este hercúleo esfuerzo de purificación puede estar en el núcleo más íntimo de la transformación: una acción que

primero realiza el maestro y, cuando ya alcanzó suficiente *conciencia*, realiza el violinista en autonomía. Este núcleo transformativo central de la práctica deriva directamente del movimiento: es la detención.

Detención del movimiento

Dice - digo: una yuxtaposición

[...] por eso precisamente es la clase, tu maestro o maestra te dice: ah pues lo puedes hacer así, o él o ella te dice pues, está mal, tú no te das cuenta y... ellos te dicen [RLJ190225]

El proceso operado por este tropo exalta la capacidad de actuar de la palabra independientemente de cualquier constructo que quiera acercarla o alejarla de su presunto valor deíctico, de su papel de representación o referencia de la realidad. La palabra es un acto, el acto de *decir*. Cuando alguien cumple esta acción la realidad es instantáneamente transformada: quienes pronuncian juntos con quienes escuchan.

La acción organizativa de *decir* sintetiza un proceso complejo que comprende varios actos: observar, interrumpir y evidenciar algún aspecto de la práctica. Lo que se evidencia, generalmente es un comportamiento o un efecto indeseado; a veces el maestro quiere que el alumno aprenda a generar una distinción entre variantes muy parecidas del mismo comportamiento o del mismo efecto.

El tropo el tropo *dice* se puede distinguir del verbo transitivo *decir*⁶³ por algunos comportamientos sintácticos y gramaticales. En primer lugar el tropo se manifiesta con el uso del verbo de manera intransitiva, con la eliminación del objeto. En segundo lugar el verbo (intransitivo) se presenta con las formas prepositivas del caso dativo. Estas aplicaciones sintácticas que subvierten el comportamiento gramaticalmente ortodoxo del verbo, convierten la acción de *decir algo* en otra, en sí muy diferente, que es la acción intransitiva de *decir a alguien*. Podría ser: «El maestro me dice

⁶³1. tr. Manifiestar con palabras el pensamiento. (RAE 2001)

que baje mis hombros», pero se encuentra: «Si no bajo mis hombros, el maestro me dice, y es cuando los bajo».

Cuando el maestro quiere que el alumno aprenda a considerar relevante lo que él, en ese momento, está considerando relevante, el maestro *dice*. Se puede observar este fenómeno en una enorme cantidad de variantes: «el maestro me dijo», «es que nadie me dijo», «¿si a mi nadie me dice?», «hasta que alguien me dijo».

N: Y terminamos y **me dice**. No me dijo nada y se salió. Y me dice «bueno, ya, nos vemos la siguiente clase a la hora» y yo «sí maestro». Y así salió. [N190326]

Este tropo constituye el núcleo del proceso de aprendizaje. El maestro enseña a realizar un proceso de apreciación, al cual sigue una interrupción del movimiento, una detención, para poder modificar la conducta (instrumental y no instrumental) de acuerdo con las condiciones relevadas. Que quede claro: «realizar un proceso de apreciación, detención y corrección» no es una definición perifrástica de «tocar violín». «Realizar un proceso de apreciación, detención y corrección» es una definición perifrástica del tropo *dice-digo*. Esta aclaración es fundamental para entender lo que sucede en el ciclo de retroacción del miedo.

N: O sea y creo que las... exactamente, que las cosas buenas, o sea **no dice**, no me dice «muy bien» o algo así es como «ajá, bueno, lo que sigue». Más bien da por hecho que ya está y lo... pero no es del... ajá no me dice que está bien, las cosas malas sí me las dice.

A: O sea no te dice está bien el sonido, está bien la afinación y está mal la posición de.. del dedo, no sé.

N: ajá, más bien se va a lo que está mal para corregirlo. [N190326]

Observando algunos ejemplos alrededor del tropo del *sonido*, aparece muy claramente que la presión es algo que no es deseable y que no debe haber en la génesis del sonido. Para que suene como tiene que sonar no tiene que ser un golpe, no tiene que haber presión ni fuerza.

Si es un movimiento con fuerza, va... va a ser un sonido sucio, como... como abierto, como como si fuera un **golpe**, si lo genero desde la mano. [DAMS190408]

Presión y fuerza son dos palabras que me enseñaron a no decir, desde el inicio. Porque si pensamos en fuerte, en **presión** en eso... vamos a tocar... o más bien yo iba a tocar como... como sucio, como jalones. [DAMS190408]

[...] me ha dicho que suena muy ahogado ¿no? con mucha **fuerza**, mucha presión ¿no?, entonces como que no logro todavía encontrar [...] el sonido suena como, yo digo, ahorcado ¿no? como si estuvieras poniendo la mano sobre el cuello de alguien **y no lo dejaras hablar** ¿no? [H190328]

En este procedimiento sistemático, que se sintetiza en el tropo *dice*, se presenta en una forma especular y complementaria: la forma *digo*. Esta forma aparece cuando el alumno siente una *presión* desde una parte interna al cuerpo, esa *presión* está interiorizada (véase la sección) y *dice*, por eso el violinista realiza **autónomamente** el proceso de observación, apreciación, interrupción e intento de corrección.

D: ... hay una presión.

A: ¿Y de dónde viene?

D: Tu cabeza.

A: ¿No de ellos?

D: No.

A: ¿Y qué es tu cabeza?

D: Tu cabeza **dice**: tengo que tocar perfecto.

A: ¿Tu cabeza **dice**?

D: Sí, porque... porque vinieron a escuchar y vinieron a pagar un boleto, porque vino gente importante a escucharme, porque está pagando un boleto para escucharme, o sea sientes una deuda... con ellos ¿no?

Entonces tu discurso no puede ser un discurso chafa. Tiene que ser un discurso... pues bien dicho ¿no?

O sea es elocuente y todo esto;

A: [...] ¿La presión es miedo o no?

D: [...] La presión se vuelve inseguridad, [sic] sí.

La presión **dice**: «¿y si no toco bien?» «¿Y si no estoy realmente listo?». [DAMS190514]

El maestro bloquea al alumno para ajustar su acción a las exigencias culturales. El principal método de enseñanza y aprendizaje realiza un estricto adiestramiento a la detención en el intento de realizar un adiestramiento al movimiento.

Control

A: Háblame del control.

D: Pues para... para mi el control es... lo más difícil de tocar un instrumento. [DAMS190408]

El proceso de detención del movimiento se realiza cuando no se está tocando *bien*. El objetivo principal del aprendizaje, en términos de narrativa interna, es tocar *bien*. Si la música se trata con la metáfora del discurso, entonces el discurso tiene que estar bien dicho. Tiene que estar «perfecto» [N190319] y el tropo que ejerce el poder de perfeccionar es el *control*.

Control es también cada una de las técnicas reificadas, explicadas en la homónima sección (p.251).

Por ejemplo la afinación es **control** de la posición de tu mano izquierda, el vibrato es **control** de tu mano izquierda, bueno de tu brazo izquierdo porque ahí en ese movimiento se involucra el brazo completo, calidad de sonido es **control** de tu mano derecha, **control** de tu arco, de no llegar a que se te rompa el sonido cuando no necesitas que se te rompa el sonido. [DAMS190408]

Control es el objetivo del aprendizaje mismo, realizado como una metáfora del desplazamiento. Se estudia como se camina para conocer los perímetro de un territorio. Cuando se conocen los límites se puede empezar a controlar. El músico *experto, cerrado, tiene la técnica* que le permite *controlar el espacio cerrado del cuerpo*. La mano, en su posición *natural, es cerrada*. El sonido desagradable es *abierto*. Si no se controla, el *sonido hecho cosa se rompe*.

[...] creo que también por eso estudiamos tanto, **para conocer los límites del instrumento y empezar a controlar**, controlar-nos, controlarnos como músicos, digamos, para poder generar un sonido más bello digamos. [DAMS190408]

Hay movimientos necesarios para tocar el violín, y movimientos que no son necesarios. Por eso hay que depurar la práctica, hay que mantener esos movimientos controlados. El control se opera deteniendo movimientos. Con esta detención del movimiento se controla la persona. Aquel que *dice*, controla, dirige el movimiento entre los perímetros construidos con la acción narrativa. Se detiene el movimiento y así se controla la persona.

A: Entonces hay unos movimientos que entran en estos movimientos necesarios para que se toque y otros que uno puede tenerlos...

D: **controlados**. [DAMS190429]

Creo que es **control** de la **persona**. [DAMS190408]

Queda claro que este no es un proceso de imposición, es un proceso de aprendizaje y adiestramiento: al principio el maestro *dice* pero sucesivamente aquel que *dice* es el violinista mismo.

Seguridad

D: ¡Ajá! Yo pondría los dos, pero es que mi primer dedo es la guía, si yo solo pongo el [segundo dedo para afinar el] Fa# sostenido, a veces caigo a veces no caigo, no es **seguro**. [DAMS190401]

Controlar es el hilo que teje y entreteje todas las técnicas: como los esfuerzos para edificar recintos con muros, bardas y rejas así la barbada y el cojín se construyeron con el fin de limitar el movimiento recíproco del violín y del violinista, para favorecer la estabilidad, que el violín no se vaya a caer «porque el cojín no tiene dos puntos fuertes de **apoyo**» [D190408]. El estuche no es otra cosa que un paralelepípedo de barreras, cerrado, controlado para garantizar la *seguridad* del instrumento.

Bases, edificación, estabilidad, materiales, límites, contenedores, lugares cerrados, posiciones, control, categorías y tropos en los cuales se camina y se toma un café, a los cuales se llega, por los cuales se reiteran movimientos. Todo este tratamiento metafórico no se acaba en la pronunciación y escucha de un discurso, se realiza en la construcción plástica de barreras, de contenedores, de infraestructuras de detención y observación del movimiento: antecámaras probatorias, cámaras para grabación de imagen, registro de un texto musical, firma de un documento. El objetivo de todo esto es alcanzar, mantener la *seguridad*.

La tentación de reificar aquí este tropo es fuerte, pero hacerlo implicaría perder de vista su *forma* de actuar, de organizar la conducta de un entero sistema. Ceder a esa tentación sería reducir la acción trópica de decir *seguro* con otro artificio innecesario. Seguridad es un sustantivo que emociona como emociona ver la envoltura de la caja de un regalo. Para tener una experiencia de primera mano de la seguridad se tiene que acariciar las telas y los revestimientos que envuelven los estuches que contienen el violín: si estas barreras fallan en su intento, la inseguridad *entra*, *si la estructura* no es estable, si no están las *bases*.

Pues pues yo creo que... bueno no están las cosas como... las bases, ese es el momento en el que **entra** la inseguridad, y a raíz de la inseguridad se genera el miedo. [DAMS190514]

El cojín no es el único elemento que proporciona *apoyo*, también lo es respirar. Si uno siente que no tiene el apoyo responde a eso *respirando* demás, para poder *entrar* más en la cuerda, por *inseguridad*. La respuesta a la inseguridad es la *tensión*.

D: Yo creo que en mi caso personalmente hago movimientos, a veces, que no me doy cuenta, que son parte de **tensiones**, que son parte de otras cosas del cuerpo, mientras estoy tocando, por querer hacer cosas muy expresivas [...]

A: ¿Qué es la tensión?

D: la tensión... [manifiesta su dificultad en contestar]

La tensión yo creo que es una respuesta a muchas cosas, entre ellas la **inseguridad**, entre ellas la presión, o sea la presión del instrumento o de los dedos, de querer hacer o de querer... **respirar demás** [...] la respiración es como muy muy muy muy muy [sic] importante para poder yo **entrar la cuerda**, o sea si no respiro siento que... no tengo el **apoyo** y el **sonido** que yo necesito. [DAMS190429]

[...] pero creo que también me ayudo el hecho de sentir que no había tanta competencia allá porque me creó **seguridad**.

A: claro claro

D: eso es bueno, que llego acá, llegué con **seguridad**, hice mi examen y todo salió bien. [DAMS193011]

D: Ah, me refería a los engranajes, no? como son...

...sin embargo está fijo y yo este *fijo* lo veo tal vez como **seguridad**, como... como yo ya, yo ya toco, yo ya ... yo ya tengo algo de... pues de técnica, de base, pues sólido, ¿no? [DAMS190311]

La seguridad también viene por estar en un lugar al cual se pertenece, en el perímetro *de la escuela*, controlado por la comunidad *de la escuela*, haber *entrado*, *pertenecer*, haber *ingresado* proporciona seguridad. Aquel que ingresó pasó los filtros, pasó las pruebas, las audiciones. El tratamiento espacial por barreras ya empezó.

D: O sea yo me refería más a que lo **fijo**, lo **sólido**, es más bien como las características.

A: ¿tuyas?

D: ¡Sí! **Seguridad**, sonido, afinación, todo esto, sobre el violín... específicamente, pero también creo que es importante pensarlo como...

O sea también podría ser la **escuela**, por ejemplo, porque también es, o sea **seguridad**: si no hubiera entrado a la escuela y aún así me hubiera venido para acá, digamos que no habría sido la misma **seguridad**, no me... o sea ese sentido de pertenencia de un lugar... pues no existiría, entonces digamos que no existe esta parte de **seguridad** de ser parte de de un **círculo**, de una comunidad. [DAMS190311]

A: ¿sientes que **ingresar aquí** fue ... [...] ?

N: No, sí sí fue una...

un gran logro, en primera, creo que fue.. ese fue.. es la palabra, creo que fue un logro para mi, porque no... no estaba muy **segura** de muchas cosa, ni siquiera sí quería estudiar con **seguridad** música, pero yo creo que eran más las ganas que tenía, y cuando lo logré fue... sentí muy muy padre. [N190319]

La infraestructura de control ejerció su detención: el acceso al primer recinto, al segundo, al tercero, a los enclaves metafóricos de la carrera. *Entró* con un maestro, *entró* en la escuela, *entró* en la licenciatura. De la misma manera, si algo ya pasó por las barreras, alcanzó hasta el *cuerpo*, el más inviolable de los enclaves, ahora es conocido. Se dejó pasar al interior, se interiorizó, entonces ya no da miedo, ya permite estar *seguro*.

A: ¿O sea el que te escucha es el que te da miedo?

D: Tal vez... bueno, **sí**.

O sea... no tanto el que te escucha... es que no se... en mi... en mi caso puede ser un poco intimidante, dependiendo quien está escuchando, y eso genera desconcentración. Pero si lo escucha... está **seguro**, aunque haya desconcentración no va a haber **error**, porque el **cuerpo** ya lo **conoce**, ya lo siente, ya lo ha **interiorizado**. [DAMS190514]

Mientras la seguridad no se puede definir, es fácil definir la inseguridad. La inseguridad es falta de seguridad. Hay que intentar estar lo más seguro posible porque así no hay desconcentración, no hay error, hay estabilidad y el instrumento no se cae, el violinista no se cae, el sonido no se rompe. Constatar que la inseguridad crea el miedo, equivale a constatar que la *seguridad* crea el miedo.

D: La **inseguridad** crea el **miedo**. El **miedo** es el resultado de la **inseguridad**. [DAMS190514]

El ciclo de retroacción del miedo

[...] y... me costaba mucho trabajo porque yo... sí pues su presencia era para mí algo que de repente me ponía muy nerviosa entonces llegaba y aunque estudiada, según yo segura de lo que iba a tocar, al momento de estar frente a él, se sentía muchísimos nervios, me ponía muy nerviosa, ¿no? y ahora si no me salía como quería. [N190319]

El aprendizaje de la práctica instrumental es un proceso de transformación. Este proceso se realiza, se organiza y se regula por medio de una compleja madeja de acciones que involucran el movimiento: la performance sonora con el instrumento, el desplazamiento hacia el terreno de la FaM, la deambulación en los espacio del mismo terreno, la performance del habla y del tejido narrativo que esta genera y entreteje a los otros ámbitos de la acción mediante el tratamiento metafórico.

La materialización de la cultura es constante y transitoria y tiene un papel claro en la regulación del proceso de transformación: la forma atrae. Este punto importante y fundamental es muy notorio en campo y sus consecuencias sobre el aprendizaje se conocen bien. La transformación influencia los productos *materiales* de la cultura, aún cuando estos se consideren *materiales* en un sentido más clásico. El maestro, a partir de cierto nivel (tropo en la página 212) exige al alumno que opere una transformación sobre las indicaciones que la *pieza*, la transcripción en materia de la

música, proporciona. En este ejemplo la transformación, el cambio de forma que se describe como «moldear», aparece metaforizada en términos de orientación espacial: la pieza es una guía (tropo en la página 211) y sin embargo el maestro necesita que el alumno la lleve «por otro camino». La transformación es necesaria «a pesar de que esté escrito», a pesar de que exista un artefacto material que atrae en otra dirección. Sin embargo queda claro que *por estar escrito*, ir por «otro camino» es difícil, es un «reto».

Ahora por ejemplo, en este nivel, en la licenciatura, sí el maestro me dijo bueno: sí, pero **necesito** que hagas algo tú, sí ahí está escrito lo que tienes que hacer, ahora dale una **forma**: cámbiale de dedos, haz más lento aquí, itienes que hacer algo tú!

Entonces pues, creo que eso también es un **reto**, que lo que está escrito, a pesar de que está escrito, lo lleves de por **camino** [...] pues así como esto de **moldear**.

Esta adherencia a la forma, cuyos efectos se conocen cuando la forma es música escrita en un estudio o una pieza de repertorio, actúa exactamente de la misma manera cuando la forma que atrae es la de una categoría instrumental o de una edificación arquitectónica. Un violín, una banca, una pared y una puerta cerrada orientan la transformación como una regla orienta el lápiz que dibuja. Si las paredes están en el discurso, activas como metáforas en la narrativa, su materialidad no es menor: estas no dejarán de moldear, guiar, organizar la transformación.

Por ejemplo, cuando en la narrativa faltan las bases metafóricas, la inseguridad se presenta tan concreta como si faltaran los cimientos de una torre en un temblor. Esta inseguridad entra en metáfora, impulsa *genera* un miedo que congela los brazos del violinista y su próximo *respiro*. Toda la edificación de la escuela se presenta como una serie de barreras, de bardas, de muros, de alambres de púas, de rejas y candados, de puertas cerradas y antesalas probatorios. Lo mismo pasa con los movimiento al tocar con el instrumento: no hay que pasar toda la pieza por completo, hay que detenerse, no hay que *dejar pasar* las cosas.

El tocar una pieza **bien**, o el sacar las cosas **bien** es a base de que arregles los problemas, no de que pases toda la música de arriba abajo. [DAMS190402]

Y me decía cosas como... **necesitas** exigirte o más bien necesitas ser más **consciente** de tus errores, o sea **no dejar pasar las cosas**. [DAMS190402]

Seguir el miedo me guió a lo largo de esas rutas, arrastrando mis manos sobre las paredes revestidas de seguridad y me condujo hasta la paradoja de querer enseñar el *movimiento* promoviendo la detención. La narrativa por posiciones genera frustración porque la detención del movimiento es reducción de la libertad. La inducción a la posición se llama *control*. Si la firma trazada en un papel representa la identidad, hace presente el individuo en cuanto combinación coordinada de movimientos, con base en *como* se escribe el nombre, no con base en *cual* nombre se escribe, entonces inducir al control de una combinación de movimientos para la ejecución de sonidos es control de la identidad más de cuanto lo es la elección misma del repertorio. Identidad es en primer lugar *como* hago y en segundo lugar *que* hago.

¿Cómo se aprende a tocar violín?

Los «fregadazos»

D: te dice que está bien cuando lo estás haciendo bien. Te va guiando. O sea, si te caes un y **te das tus buenos golpes**, pero digamos que él te dice pues levántate y ahora hazlo de esta manera, para que no te suceda. [DAMS190429]

E: hmhm... Por ejemplo [M] lo hace al revés [M] los... este... l... ahora sí que **los lanza a los fregadazos** y ya sobre la marcha los va este... los va este... eh... pues van resolviendo sus problemas específicos. [E180221]

Cuando se toca una pieza llegan los golpes. La metáfora es clara: intentar tocar una pieza significa «caerse», aquel que lo intenta «se lanza a los fregadazos». El papel del maestro es ayudar a no recibirlos, a no caerse: el papel del maestro es una metáfora del movimiento: guiar.

¿De cuál manera guía el maestro? El maestro *dice*: observa, interrumpe, evidencia un comportamiento. Cuando algún movimiento y su resultado sonoro con el instrumento no son deseables el maestro lo nota, detiene el movimiento, explica. El movimiento vuelve a empezar, el maestro vuelve a *decir*. Cuando el violinista es capaz de ser guía autónoma de sí mismo, el violinista es aquel que *dice*.

Entonces el violinista se detiene *autónomamente*, sin que la maestra tenga que decir nada. Se detiene por querer tocar bien, por buscar el control, para estar seguro. Esta búsqueda del control aumenta la detención y la detención es la cosa a la cual el violinista le tiene más miedo.

H: Generalmente estoy como muy nervioso... bueno no muy nervioso pero sí con... como que mi rendimiento de estudio en casa o estudio aquí en la escuela baja drásticamente cuando estoy en clase.

A: ¿Porqué?

H: Porque... siento que... ya esto ya [sic] lo había platicado con la maestra, que no reflejo lo que yo estudio. Aunque lo haga bien, no lo reflejo en la clase o sea no con movimientos que hago corporales ¿no? como moverme o cosas así (A: ajá) H: al... estando en clase, porque... pues... me da... miedo que me diga que «**iNo te muevas!**» ¡Aunque nunca lo ha hecho, nunca lo ha hecho! [H190328]

Todo el miedo que se genera por no quererse detener se suma al miedo que se genera por haberse detenido. Relevado en campo es *miedo de perder el permiso de tocar*, de moverse con el violín si no es con una específica combinación de movimientos, con una específica identidad. Por eso el miedo a ser excluidos de la escuela, de la orquesta, de la música, perder presencia, ya no estar ahí, en el círculo seguro.

D: O sea, que te equivoques no está mal. Que te equivoques muchísimo, al grado de que no puedas tocar, pues eso es lo malo, ¿no? [DAMS190514]

El violinista sabe que tarde o temprano se va a detener. Por eso tiene tanto miedo a moverse, porque durante todo su aprendizaje, moverse aumentaba la probabilidad de llegar a la detención. Es un ciclo de retroacción que no se puede considerar como una desviación de una práctica idealmente perfecta. La práctica de la enseñanza se realiza *con* la detención. La práctica de la enseñanza es la detención. El violinista aprende a detenerse y efectivamente se detiene. Caerse es su destino inevitable, el destino al cual le tiene tanto miedo.

Y ya después de eso... ya... de todas formas te vas a caer! Pero... pero es algo que va reduciendo el riesgo ¿no? [DAMS190311]

Agresión

Desde el interior de un enclave se protegen los límites, los perímetros externos, para controlar la penetración. La metamorfosis no aparece en la narrativa que organiza y realiza el largo proceso de transformación que lleva al aprendiz a volverse violinista. El proceso de aprendizaje es una continua detención del movimiento. Los efectos de la transformación se constatan a través de la metáfora del cuerpo como enclave de la persona, en el cual se interiorizan las técnicas por medio de la reiteración del intento de movimiento. En este tejido metafórico la materialidad rige las entidades: todo es edificación, bases, estructuras, anexión de partes. El tiempo se fragmenta en enclaves espaciales, la transformación se fragmenta en enclaves espaciales. Estos enclaves están ordenados en rutas, a lo largo de las cuales se avanza para cubrir la distancia que las separa.

Distancia

[...] en la comunicación interviene la distancia. [DAMS190408]

También las personas se narran como entidades separadas. Entre ellas se mantiene una distancia. La distancia es un excelente ejemplo de cómo el tratamiento metafórico al cual hago referencia a lo largo de todo este trabajo no se limita al ámbito lingüístico. La metáfora lingüística, actuada hablando, permite rastrear la coincidencia entre tropos, pero la distancia entre personas es metáfora de la relación realizada en el espacio. Los centímetros que separan dos personas en el espacio del salón están regulando la relación entre ellas. Este es el tratamiento metafórico al cual me refiero. La relación más íntima es más estrecha: las dos personas se permiten un

acercamiento en centímetros que inevitablemente es el mismo para ambas. La distancia más presente en la narrativa es la que regula la relación jerárquica maestro-alumno.

A: ¿Cuál es según tú, el papel de la distancia en la enseñanza el violín?

D: ¿La distancia? [...] yo lo estoy entendiendo como... como tal vez justo la distancia entre el maestro y el alumno. [DAMS190408]

¿La distancia? Supongo que te refieres a algo así como que una barrera o un cierto grado de... de relación que llevas, maestro alumno. [H190405]

Dado que la distancia deriva del movimiento sobre una ruta lineal, sobre esta línea se regulan jerarquías de personas. Acercarse al maestro no es prudente. Pone en riesgo el proceso de aprendizaje porque este se basa en la confianza que el aprendiz tiene en su guía.

A: ¿Porqué la distancia te ayuda a **confiar**?

D: Pues yo creo que te pone en un papel de... de **jerarquía** ¿no?. Más marcado, o sea...

...maestro...

[marca dos posiciones distantes con los brazos]

...alumno. [DAMS190408]

Es evidente que no se puede dar cuenta de la relación maestro-alumno midiendo una distancia, dentro o fuera de la metáfora. En primer lugar porque la relación es un tropo complejo que deriva su coherencia de un paradigma activo en la narrativa, que separa las personas como entidades enclaustradas en un perímetro. Fuera de la narrativa, sería apropiado hablar de una transformación mutua que de distancia. En ese proceso se coordinan las capacidades recíprocas de tocar, la disponibilidad de recursos en un contexto económico y narrativo, la negociación del género en términos internos, la edad, el erotismo, la forma de vestir, de hablar, la ubicación de la vivienda, el ejemplar de instrumento, la posibilidad de ofrecer

habilidades y aplicarlas para construir objetivos compartidos. Sin embargo, la distancia sigue siendo la metáfora más activa en la organización de esa interacción, narrada en términos de relación.

[...] y con el fue una **relación** muy... también muy **estrecha** desde el inicio. El maestro [X] como que acobija mucho a sus alumnos, pero mucho mucho mucho [sic]. [...] nos... protegía hasta como demás ¿no?. Entonces yo ahí, en primer año de licenciatura, ya sentía que ya **no avanzaba** nada. [H190405]

La relación estrecha no es una condición favorable para *avanzar*. Un maestro más cercano se *interesa* en el aprendiz, es *humano*. El maestro distante es más *rudo*, puede llegar a *lastimar*. Aún así el maestro que se narra como *más distante* es claramente aquel que se narra como el que *funciona* más.

[...] el maestro que tuve cuando entré aquí a estudiar era muy... como muy humano con nosotros, nos decía: ¿como estás?, le... le **interesaba** mucho tu persona, a parte de la música que estabas haciendo y siempre trató de a ayudarnos y llevarnos a un paso... digo, claro, a su manera porque al final **no me funcionó** exactamente, pero era muy, muy buena persona por ejemplo.

Tuve otro maestro fuera de aquí [suspiro] que era... él sí se **enojaba** un poquito, era muy **fuerte** al hablar, entonces de repente aun que no era grosero, pero hablaba **fuerte** sí, como... te **lastimaba** o sentías esas palabras como muy... en ti, entonces a mi creo que esa manera me funcionaba un poco más a pesar de que era más **rudo**, digamos, conmigo, a mi me **funcionaba** un poco más.

[...]

A: ¿El que más te funcionó cuál fue?

N: Yo creo que el maestro que era un poco más **rudo** conmigo (jeje). [N190319]

La distancia entre maestro y alumno es un requisito claramente irrenunciable de los dos lados. Como una maestra solía pedir a los alumnos que se alejaran, así muchos alumnos me han explicado que esa distancia es necesaria y es *la necesaria*.

Yo creo que... yo creo que **hay que tener** en un poco de eso, o sea un poco de **distancia** profesor alumno, no... no se, porque en el momento en que se hace algo como... igual, creo que... creo que pierde...

Creo que pierde un poco de... como de sentido, como de **aprendizaje**, porque empiezas a cuestionar muchas cosas que es muy bueno, que es muy bueno cuestionarlas pero... [DAMS190408]

Aclarado que la distancia es necesaria para las dos partes, hay que entender por qué es necesaria. Desde la narrativa, la distancia permite acercarse. Acercarse es acción necesaria para la corrección. Así como el maestro *dice* solo cuando hay que detener, el maestro *se acerca* solo cuando hay que corregir.

A: ¿[El maestro] Se acerca?

D: Sí.

A: ¿Qué tanto se acerca?

D: Hm... [se detiene a pensar] ¿[sigue dudoso] bastante, lo **necesario**?

O sea si me va a **corregir** alguna digitación así, pues va y lo anota, o del arco y del brazo...

A: Se acerca solo para corregirte...

D: Pues podría ser no solo para corregirme, podría ser también para... [se detiene a pensar] no yo creo que **solo para corregirme** [casi riendo], creo, creo. Sí, nunca se ha **acercado** así como [para decirme] ¡felicidades! ¡Muy bien, muy bien! [casi riendo] No, pues no. [DAMS190429]

La distancia es necesaria para poderse acercar. Sin embargo, en lo narrado aparece como requisito fundamental que el acercamiento no desemboque

en un contacto. El tocar, cuando opera en la metáfora de la relación, aparece como violento, disruptivo: no es deseado (véase también los letreros descritos en la página 57).

A: ¿Y cómo sientes la relación en él [el maestro]?

N: De repente, hace dos semanas, como que sí sentí que ambos **chocamos** mucho. [N190326]

En su sentido más estricto la *agresión* es acercamiento, es así que la estoy planteando: del latín *aggredior* «avanzar hacia un lugar» (*Glare 2012, traducción mía*). ¿Cuál sería entonces su enlace con la connotación que *agredir* asume en español? ¿En que sentido acercarse sería el «Acto de acometer a alguien para matarlo, herirlo o hacerle daño» (RAE 2001)?

Enclaves, contacto y penetración Cuerpo, espacio, tiempo y técnica son entidades recabadas de patrones emergentes en entes entrelazados y fluidos. Cada continuidad está seccionada en intervalos discretos que se consideran independientes y que al mismo tiempo parecen ser parte constituyente de entidades que se presentan metafóricamente *de mayor tamaño*.

La partición de estas entidades se realiza mediante herramientas específicas interrelacionadas. Por ejemplo el cuerpo es una entidad discreta, que a su vez se divide en partes usando las prendas de ropa. La playera, el pantalón, la falda, la blusa, los calcetines, los guantes, el sombrero pueden delimitar el perímetro del cuello, del rostro, de la mano, de la pierna. A su vez las escaleras están diseñadas para coordinarse con el tamaño y la manera de funcionar de la *articulación* de la pierna.

El espacio se ordena construyendo escaleras y salones, pasillos, y patios, pero también a través de los objetos que estas entidades espaciales contienen: letreros que están al alcance de la vista, sillas coordinadas con el tamaño de las mesas como de modelos que ordenan el cuerpo. También el violín participa activamente en esta continua creación y reorganización del cuerpo: la misma descripción del instrumento que se vuelve una *extensión del cuerpo*, reafirma que el cuerpo existe y que está separado del

violín. Todo lo que se separa del cuerpo, en el discurso y en la plasticidad de los materiales, reafirma los perímetros del cuerpo. Asimismo, todo lo que entra en contacto, toca, perfora y penetra desestabiliza estos perímetros y constituye una amenaza para la misma ontología de la entidad penetrada: el cuerpo de la persona y la persona que sus perímetros metafóricos contienen.

Existen áreas delimitadas para separar diferentes técnicas: los salones son áreas de estudio y de trabajo, los patios son áreas de espera y de recreo, las mesas de las cafeterías son al aire libre para concentrar las actividades de comida y los baños son áreas dedicadas al desecho y al contacto con el agua. Existe una explícita, mas no cumplida, interdicción de los líquidos en la mayoría de los ambientes fuera de los patios, los baños y las cafeterías. También se considera el agua de la lluvia como una interferencia con las actividades que se llevan a cabo en ausencia de lluvia. El contacto con el agua se considera una grave amenaza a la integridad de la morfología del violín, porque se le atribuye el importante poder de cambiar la forma de la madera.

Las áreas de mayor tránsito como pasillos y patios, sobre las cuales es más difícil ejercer control de función designada, están a su vez divididas en entidades ecológicas, las cuales se connotan como áreas de ensayo posicionando tableros, sillas, atriles y fundas de instrumentos o como puntos de reunión, de espera, de trabajo simplemente realizadas con el acto de recargarse en los elementos constructivos ya presentes. Es suficiente sentarse sobre las jardineras o acercarse a una pared para usar el poder transformativo del contacto: con el *cuerpo* se transforma y se reorganizan los elementos constructivos y se generan espacios íntimos, personales (de la *persona*) que exigen la interdicción de la penetración.

El tropo «técnica», se desarrolla en continuidad y atenta a la integridad de entidades reificadas y separadas como *cuerpo, instrumento, texto movimiento, resultado sonoro*. Por eso la narrativa opera una constante división de sus procesos en objetos: *postura, posiciones, digitaciones, golpes de arco, agarres*. Así que la amenaza del poder transformativo de la técnica disminuye porque se disfraza mediante su reificación: el *violín* no

es parte de la *técnica*; la *técnica* no es constitutiva del *cuerpo*; el *cuerpo* no es constitutivo de al *técnica*. En cambio la *técnica* se aplica «al» *violín* «con» el *cuerpo*.

El acercamiento constituye una amenaza para los cuerpos enclaves. La agresión del acercamiento está en la promesa del contacto entre las barreras que forman los perímetros recíprocos. Pasar este límite significa penetrar, violar los recintos que, en el tejido metafórico, previenen la disolución de la forma. Cabe una pregunta: si la persona que suena, en movimiento, excediera sus límites ¿qué podría amenazar a su forma?

Lo más seguro

Por lo escrito hasta acá, la práctica del violinismo en el contexto didáctico de un instituto de formación a muchos niveles, tiene un evidente carácter de transformación. Esta transformación se regula por medio del tejido metafórico que la palabra y las otras acciones realizan constantemente.

Entre los pliegues de una teoría de sistemas, este tejido metafórico se puede considerar como un proceso organizativo del cual no es posible captar la totalidad a partir de un análisis parte por parte.

Las expresiones, frases y palabras que se encuentran en los atractores, metáforas y tropos que he analizado constituyen algunos puntos notables hacia los cuales apuntar para poderlos seguir en su desempeño. Las entrevistas realizadas tuvieron la función de producir una muestra lingüística de laboratorio, para construir algún observable a partir del cual ahora podré ofrecer un relato más ágil de las implicaciones del proceso de transformación del violinista y de todas las áreas de la experiencia que este proceso atraviesa.

Los planteamientos sobre continuidad explican que la experiencia es un todo, del cual aquel que experimenta es parte activa. Así el lenguaje se tiene que considerar como una práctica de manipulación de experiencia, que supera el ámbito lingüístico y no es simplemente un acervo de significantes. Lo que una metáfora hace no es superar el supuesto *significado* de un *significante*, sino que ésta *une* diversos eventos para darles cohesión en formas comparables, trabajarlos todos al mismo tiempo con una sola acción, regular la manera de la cual estas formas cambian en el tiempo. En una palabra: organizar.

La metáfora no actúa en el espacio de la descripción o de la representación y desde luego que ni siquiera es un proceso enjaulado en el habla. Estamos asistiendo a una operación metafórica cada vez que se trata *algo* como se trataría *algo más*. Cada vez que se golpea una mesa por la ira, o se abraza una almohada, o se pasa una mano sobre el teclado de un piano como para acariciarlo. Sin duda la palabra es el ámbito desde el cual es más fácil extraer ejemplos para un análisis, pero el tratamiento metafórico se desarrolla en el dominio del símbolo: es una multitud de acciones que regulan y dan mantenimiento a los conglomerados materiales que nos ro-

dean. Es por este trabajo continuo que el entorno cultural no se disuelve en un caos de formas imposibles de reconocer y de comparar.

Entre las formas que se reiteran y se mantienen hay patrones deseados y patrones indeseados por los mismos actores. Probablemente eso ocurre porque la injerencia de la mayoría de los procesos organizativos pasa desapercibida, escondida en la necesidad de un vivir que no puede analizar todo lo que sucede y que se hace. Un poco por una cuestión de optimización y un poco porque la eficacia del tratamiento metafórico está en la síntesis éste que opera, en la unión de experiencias: un análisis es por definición una separación. Cuando se analiza se puede ocasionar una separación a veces irreversible, que he observado en el proceso de discusión en campo. A veces he vuelto a constatar cuan presente quedaba el extrañamiento que la ruptura de la metáfora había provocado muchos meses antes.

La validez de una inferencia está en la práctica reiterada de dar constancia de ella en los mismos términos. La inferencia tiene efectos contundentes por la constancia de la reiteración, aunque las relaciones que la rigen mantengan siempre el mismo grado de arbitrariedad. Tomar parte en las mismas reiteraciones establece la posibilidad de ocasionar una *constatación* que, si bien cada sistema sea abierto, no puede escapar de los límites de la auto-referencia. La circularidad encubierta de estos referentes probatorios se pierde en la impenetrable complejidad de las dependencias relacionales y sin embargo no se disuelve en ella. La auto-referencialidad se vuelve indexical y la capacidad poiética de estos referentes queda oculta en plena vista.

Se podría decir que la adecuación de los ejemplares instrumentales a un patrón organológico sea el factor principal de condicionamiento de los movimientos necesarios para la fonación que se realiza con el violín. Pero ¿qué ocasiona esa adecuación si no es la necesidad de dirigir la práctica hacia ese arquetipo inalcanzable e inefable de movimientos a seguir? Y, a su vez ¿para qué sería necesario ese modelo sino para atraer algún entendimiento al rededor de su persecución? Aquel que se acercó más al arquetipo se vuelve norte a su vez: su insistencia en la práctica y el

reconocimiento plural de la pertinencia de sus efectos lo legitima en su papel de maestro. Cualquier intento de salir de estos enunciados recursivos usando la lógica misma que los rige resultaría probablemente en un fracaso.

Lo que voy a hacer es agarrar con un gancho el hilo de la madeja y tratar de jalarlo hacia afuera sin romperlo y, sin el afán de encontrar un cabo, seguirlo, apreciar su textura bajo el dedo para contar el proceso de transformación del violinista y las asperidades que el hilo presenta, desgastado por todos los puntos en los cuales se enreda en sí mismo.

El punto en el cual el gancho encontró el hilo rojo es la *técnica* instrumental. La técnica instrumental, por como la conocí en este tiempo, no es ningún objeto, ningún tesoro que se pueda legar o guardar como un secreto. La técnica instrumental es un lento proceder, un intentar y re-intentar el movimiento: intentar su ejecución, intentar su descripción, intentar su anotación, intentar que tenga efecto como se deseaba.

Lo que se encuentra siguiendo el hilo es que la técnica desde luego sirve para tocar, pero no es necesaria para tocar, se puede tocar sin *técnica*, pero con *técnica* se toca mejor. Y la razón es que lo que se encuentra en las piezas son *fregadazos*, problemas que hay que *resolver*, caminos en los cuales te caes y te das *unos buenos golpes*. Es una descripción de la música que para mi ha sido sorprendente y aterradora: golpes, peligros, problemas. Además de que todo aparece categorizado entre lo que *funciona* y lo que no *funciona*, lo que está *bien* y lo que está *mal*. El objetivo es *avanzar*, *avanzar*, pasar al *nivel* siguiente, a la pieza siguiente, no perder años, no quedarse estancado en la *carrera*, alcanzar el *nivel*, *tener* la *conciencia*, y el *control* que la *edad* exige. Este esfuerzo de perfeccionamiento para *tener* todo eso se realiza con la repetición.

La metáfora del movimiento está siempre presente, se *avanza*, se dan *pasos*, se *alcanza*. Toda la transformación se metaforiza en términos de desplazamiento en un espacio metafórico. ¿Cuál es el objetivo final de esta carrera? ¿Es tocar? No, porque se puede tocar sin técnica y sin carrera. El objetivo de la carrera es el avance mismo, constante. ¿Avanzar para avanzar? No. Porque se avanza cuando se *alcanza* más y más *control*, cuando

se resuelve, cuando las cosas *funcionan*.

¿Y cuándo no *funcionan*? Cuando no *funcionan* no se toca bien, entonces vienen las *caídas* metafóricas, las *lesiones* de partes narradas como *internas* al cuerpo (tendones, músculos), las *heridas* provocadas por palabras *fuertes, duras*. Pero ¿qué hay que hacer para que *funcionen*? Hay que *repetir* los ejercicios en búsqueda de una *postura correcta, derechita, no toda chueca*. Hay que *construir en la mano una estructura, una posición*, para que la afinación sea *estable, sea segura*. Todo el tiempo hay que volver a las *bases*, para tener *bases sólidas*. También hay que buscar el *sonido*, que sea *grande, grueso, que llene todo el cuarto*. Para esto, el procedimiento es diferente: hay que estar *cómodos, relajados*, usar el *peso del brazo*, encontrar algo que supuestamente es propio del *cuerpo*, como especie de estado *natural*. Y si no se *hace caso al cuerpo*, la *postura* no es *natural* y se vuelven a presentar las *lesiones*.

El aprendiz no conoce su *cuerpo*, tiene que aprender a hacer cosas que son originarias y procedentes de la presunta naturalidad de un cuerpo que *todos tenemos* y que es igual para *todos* pero para *todos* diferente. El maestro conoce su propio *cuerpo* porque *adquirió conciencia* con la *repetición*.

Repetir y repetir bajo la *guía* del maestro *construye* las *bases sólidas, la afinación segura*. La metáfora de la construcción está por todos lados, omnipresente, así como la metáfora del desplazamiento en este túnel. Es como una escalada en un tobogán empinado, si el agua es la *naturaleza* del *cuerpo*, hay que treparse de revés en el tubo para abandonarla, se necesitan paredes duras y constrictivas para poder izarse, con trabajo, hasta la otra extremidad del tobogán, la plataforma, desde la cual, una vez que se conoce todo el camino palma por palma, dejarse caer con confianza, sin miedo.

Pero ¿miedo de que?

Miedo de no tener el permiso de moverse, miedo de que me diga «¡No te muevas!», miedo de que me *diga*, de que me detenga. Así es, porque la práctica que se describe como *repetición* es «detente y vuelve a intentarlo». Es una detención continua del movimiento. «Se puede tocar sin

técnica, pero con la técnica se toca mejor»: entonces hay que *aprender la técnica*, hay que *interiorizarla*, hay que *perfeccionarla*. Detenerse y regresar, para poder *avanzar*. Es una paradoja.

Esta paradoja de pretender enseñar el movimiento promoviendo la detención tiene un efecto muy intenso: se aprenden muchas cosas, pero se practica la detención. Y cuando se practica la detención, junto con la *técnica* se *interioriza* el proceso necesario para aprender la técnica. Este proceso es una constante evaluación de lo que se está haciendo, con base en la *conciencia* que se va madurando en el proceso: a la menor inconformidad, el maestro detiene. Si el maestro no está, el violinista se detiene por sí solo a la menor inconformidad. Y así lo vuelve a intentar. Parece obvio, y tal vez lo sea, pero cuando el violinista se dispone a *subirse al escenario*, practica más, y con la repetición aumentó su *conciencia*, aumentó su capacidad de apreciar las imperfecciones. También con la *repetición* repitió la detención. Así que desde el escenario, el lugar en el cual no se practica, sino que se toca, ya no puede tocar sin el miedo de que tendrá que detenerse a la menor imperfección porque es lo que ensayó: repitió el mismo proceso, de apreciación y detención.

Lo peor que se le pueda prospectar a un músico es que no le permitan tocar. Para tocar hay que moverse. El miedo de detenerse es tan fuerte porque es real, ya le ha pasado: le ha pasado en clase, se ha equivocado y se ha petrificado. Y le ha tocado en el escenario y ha sido todavía más aterrador. Este miedo *tensa*, hace más difícil sentirse *cómodo*, *relajado*. Y si no estoy *relajado* el *sonido* se hace *chiquito*, *abierto*, *sin peso*, y yo no quiero un sonido *chiquito*. Entonces empiezo a preocuparme y ya sé donde me va a llevar esto...

No es que el maestro amenace al aprendiz de que le va a quitar el permiso de tocar el violín si no respeta los criterios estéticos que en este contexto están universalizados como una ortodoxia ineludible. Es que, cuando eso pasa, el maestro *dice*. Y no es una cuestión de maldad o de bondad: ese es su papel. Esta no es y no quiere ser una historia de las delicias del poder que corrompen al pedagogo y lo llevan a violar una norma de conducta. La violencia aquí no deriva de la desviación de algún huevo

podrido. La violencia es sistémica.

Es evidente que cada relación maestro alumno se desarrolla de manera particular con base en muchísimos aspectos de las dos personas, que pueden generar más o menos empatía, interés recíproco. Queda claro que la capacidad de satisfacer las demandas y las exigencias del otro pueden ser muy diferentes de caso en caso, y que la frustración que pueda derivar de la relación didáctica puede sumarse a las vivencias que cada quien lleva. A esta obviedad sigue otra, y es que el desequilibrio en el poder obliga a reafirmar los deberes y los límites que otros órganos recíprocos de vigilancia establecen para equilibrar este poder. Es decir que hay comportamientos individuales más o menos correctos y más o menos abusivos de las dos partes de la relación, y los más correctos, amables y respetuosos son los auspiciados. Es obvio (o por lo menos debería serlo).

Sin embargo; en el contexto que acabo de presentar, no importa cuan amablemente se exprese el comentario que ocasiona la detención: hay una detención reiterada y además ésta constituye el núcleo de una enseñanza que tiene como objetivo explícito la práctica del movimiento sonoro y musical.

Pero ¿sería suficiente esta cadena de retroacciones para hablar de una *violencia sistémica*?

Probablemente no. Probablemente hay que ojear el sistema de referencia para verificar si la detención opera en más de uno de sus niveles y si las dinámicas de este entramado se retroalimentan de manera recíproca y redundante. Es decir que si desapareciera una de las prácticas de obstrucción, habría otras que podrían suplir la deficiencia para dar chance a las primeras de reorganizarse. Si hubiera más de un proceso de detención, si estos se retroalimentaran y ofrecieran un patrón de redundancia, probablemente sería más indubitable el carácter sistémico de este ejercicio de violencia.

Antes de pasar a revista las redundancias de los procesos que impiden el movimiento a más niveles, es oportuno reafirmar una distinción entre el concepto de violencia y el de agresión. En la homónima sección (p.272), he explicado la agresión desde la raíz más antigua del término, que lo liga

a una relación de distancia y acercamiento. La agresión es un acto que debe su poder disruptivo a una ontología del límite. Una entidad es íntegra cuando está completamente contenida en su perímetro: en ese umbral donde ésta empieza y termina. Algo que se acerque a la orilla amenaza progresivamente la integridad de esta membrana, infiere la posibilidad de una penetración, plantea el derrumbe de la muralla y la dispersión de la entidad contenida en este enclave. La disminución de distancia es agresión, tanto en el plano estrictamente espacial como en el de la metáfora.

En el caso de la FaM, la edificación arquitectónica ha creado una serie de recintos para controlar la agresión y, sin embargo, estos recintos no impiden completamente el paso sino que lo ordenan y lo dirigen. Eso sugiere que la construcción de máquinas y artefactos que mantienen afuera el agresor (aquel que se acerca), operan en el plan alegórico de asegurar a la comunidad de la FaM que el agresor no podrá penetrar. El operador legítimo penetra los recintos para los cuales está autorizado con base en el papel que opera: el mismo, en relación de co-constitución con los artefactos guardados en los enclaves, constituye la comunidad de la FaM, la que está adentro del perímetro, misma que hay que proteger del agresor.

En cambio la violencia no es de considerarse como un acto aislado: es una estrategia reiterada plurimembre que puede estar dirigida igualmente hacia algún fenómeno, algún proceso o alguna persona, con el fin de vencer su resistencia.

En los términos usados hasta acá, es un proceso organizativo que opera sobre su entorno para transformarlo y desviarlo de los patrones que este está desarrollando, manteniendo y regulando. Por lo dicho en la sección *Continuidad*, el concepto mismo de individuo y persona en cuanto entidad, se tiene que replantear en términos de entes y procesos: así que la violencia es algo que trata de vencer las tendencias organizativas de una persona-proceso para reordenarla según patrones distintos.

El patrón que emergió de mi investigación es un patrón de detención, la violencia está en el infundirlo sistemáticamente.

¿Cómo se infunde este patrón? Desde luego con el *decir*, pero también con con la interdicción de ingreso a los salones, con las barreras de

concreto y de metal, con los procesos de antesala, con la metáfora de la carrera como enclaves de tiempo, con los exámenes para ingresar, para cambiar de nivel y para egresar, con los umbrales de edad. La edificación arquitectónica es potente: ejerce la imposición de patrón de detención y petrificado, casi imposible de negociar. Aún así, esta detención continua sería un acto aislado y en otros casos probablemente no opera de manera organizativa. Sin embargo, como emergió del análisis de tejido narrativo, la metáfora traslada los tratamientos transformativos de un ámbito al otro.

El recurso a la metáfora del control de accesos hace que, cada vez que se tiene que esperar su propio turno detrás de una puerta cerrada, se esté reafirmando una acción de la persona sobre la persona: podrías entrar, pero estás detenido porque esta es la propuesta que el sistema realiza por medio de esa barrera. Si te interesa entrar, tienes que esperar afuera; si respetaste la detención, entonces podrás entrar. El uso repetido del verbo *entrar* (*entrar* con un maestro, *entrar* en la escuela, *entrar* en la carrera, *entrar* en la orquesta y hasta *entrar en la cuerda*) otorga a acción de la barrera la segunda característica que se requiere a un proceso para éste que sea sistémico: la retroalimentación. Si un violinista no entrara en la carrera no podría estudiar con el maestro: de la misma manera tampoco podría estudiar con el maestro si no entrara en el primer recinto del terreno, y si no entra en la cuerda no tendrá el sonido deseado. No hay tres verbos diferentes: en los tres casos lo que tiene que lograr es entrar y en los tres casos está experimentando que no puede.

No voy a repetir aquí todos los ejemplos presentados en el capítulo anterior. En cambio voy a poner el acento sobre un tropo cuya capacidad atractiva es insuperable, que contribuye a regular todos los procesos que inevitablemente convergen en él: la *seguridad*.

La seguridad es la explicación que aparece para muchas acciones y muchas prácticas reiteradas. La construcción de barreras, el control de los accesos, las cámaras de vigilancia se motivan con la búsqueda de la *seguridad*. Las características de un buen estuche se miden con base a cuanto *seguridad* proporcionan. La barbada y el cojín se usan para que el agarre del violín se más *seguro*. Todo el trabajo sobre las posiciones es

para que la afinación sea *segura*. En definitiva la detención sistemática se practica para obtener el *control*. Sea en el caso de la técnica instrumental, sea en el caso de la edificación arquitectónica, el control es fundamental para tener seguridad.

[A]: ¿Cuándo uno se detiene, porqué se detiene?

[H]: Por inseguridad. [HIK_190502]

Sobre la *seguridad* se moldea su complemento inevitable: la inseguridad. Es una paradoja recursiva ineludible: hay que detenerse a controlar todo para que así uno no se detenga. Hay que edificar muros que hagan más grande la seguridad de los perímetros que quieren defender. Los muros *son* esos perímetros que de otra forma no existirían y no necesitarían protección. Con las medidas anti-inseguridad se hace más presente la inseguridad misma. La violencia es invisible porque no deriva de agresiones extemporáneas e indeseadas. La violencia es insuperable porque está tejida desde dentro, por cada palabra, por cada acción, por el mismo deseo de seguridad del aprendiz. La mano que violenta es la del otro y es la de uno, la palabra que hiere y detiene, el miedo que paraliza es de cada violinista que he entrevistado, maestro y alumno. La violencia es la respuesta a una obsesión exasperada por el control, para tener seguridad. Lo más seguro aquí son las paredes, las bardas, las posiciones, las voces de la inseguridad que *dicen* y detienen, el control que éstas ejercen dentro y fuera de metáfora sobre la transformación cotidiana y constante de la vida.

Ahora lo sabemos. ¿Qué hacer con esto?

Etnografía desde el violín

«Is the fidelity of a project tied to its ability to produce insights for both direct participants and secondary audiences (the scholarly colleagues for whom one publishes)?» (Cantarella, Hegel y Marcus 2019, pág. 6)

A lo largo del desarrollo de mi investigación y en las etapas lentas que implican la escritura y la necesidad de doblar la narrativa para no doblegar la

experiencia, he vuelto a descubrir mi trabajo. Lo he realizado sintiendo frío en los pasillos, oliendo comida y deseando buen café, mientras me dolía la espalda por andar cargando y tocando un nuevo instrumento musical: era el trabajo de un etnógrafo, para lectores de etnografías, pero hecho con violinistas.

El esfuerzo de transcribir e incluir, publicar y dejar afuera no se compara con la penetración a profundidad que he experimentado al practicar el violín en el patio de atrás de la FaM y en mi casa. Lo que he aprendido y he vivido dependió de la paciencia infinita que me ha rodeado y la disponibilidad a detenerse horas conmigo antes de poder comer, solo para explicarme y enseñarme una técnica o practicar conmigo un ejercicio. En campo, hasta los últimos meses, he tratado de evitar un acercamiento logocéntrico. Sin embargo, el tiempo de escribir llega inexorablemente. Entonces la experiencia hecha de paredes, amistades posibles e imposibles, ruidos insoportables, miedos y expectativas no puede permear la página institucional. Por eso he buscado la posibilidad de ofrecer una herramienta interpretativa que no se limite a la lectura y al cuento.

Aquí propongo que se pueda realizar un seguimiento de esta investigación mediante la creación de puntos de encuentro que no se limiten a la discusión, sino que estén centrados en la interacción: los lineamientos para el diseño experimental colaborativo de la experiencia científica (Cantarella, Hegel y Marcus 2019), relativos a este caso específico.

Aceptado que los fenómenos se transforman y en cierta medida se forman por medio de la observación, se hace necesaria una toma de posición. Por un lado es posible concentrarse en la observación y dejar sus consecuencias transformativas en el espacio del accidente. Por el otro lado se puede trabajar en el proceso metamórfico que la investigación produce en el campo, con el fin de conducirlo en la dirección de una retroalimentación.

Las situaciones que suscitan el interés de la ciencia social son múltiples y cada una de ellas se puede abordar desde más de una técnica. Es mi opinión que el camino del antropólogo hacia la construcción de una etnografía sea la estrategia indicada para aquellos casos en los cuales la formulación de la pregunta resulta ser más incisiva que la respuesta mis-

ma. La realidad se transforman *desde* la pregunta.

En mi planteamiento afirmo que un sistema se auto-organiza por medio de su propia conducta y no por la intervención de fuerzas externas. Eso equivale a proponer que un sistema pueda modificar su propia conducta desde dentro, a partir de la conducta misma y no por medio de una intervención considerable como externa. Por su misma naturaleza, y por suerte, un sistema modifica su conducta más fácilmente desde la misma práctica interna que frente a una intrusión.

Si bien este trabajo pueda ser leído por todos los violinistas que contribuyeron a su formación, su contribución a la organización de la práctica sería probablemente poco relevante. Al fin que este texto es ciertamente capaz de provocar reacciones en cada lector y, sin embargo, pensar que yo cómo autor pueda controlar la dirección en la cual estas reacciones se orienten sería pecar de presunción y de determinismo. Si a esto se añade que las premisas teóricas y metodológicas de mi investigación no ahondan ni en la didáctica ni en la pedagogía, sería definitivamente imprudente que yo me pronunciara en términos de propuestas específicas para modificar una práctica que ha demostrado ser tan resistente justo porque inscrita en el concreto de las paredes y en la reiteración de patrones de control del acceso y del movimiento que están literalmente institucionalizados.

Con eso estoy muy lejos de mantener una postura nihilista: la semilla de la transformación ya se plantó con las conversaciones y las entrevistas, con las dudas que yo tenía mientras me enseñaban a mover el arco y los dedos. Simplemente preguntar un «¿porqué?» demás podía significar engendrar una serie de actividades capaces de reorganizar el discurso desde dentro para lograr una nueva coherencia entre narrativas.

Un día una violinista y yo llegamos juntos a reconocer el anillo de retroacción del miedo mientras reiterábamos este tipo de reorganizaciones. La pregunta se hacía más definida y la formulación de la respuesta requería cada vez más esfuerzo y los dos sabíamos que era claro que la respuesta estuviera ahí, pero se escondía en los pliegues de la necesidad y de la rutina.

Este acontecimiento duró un precioso instante de taquicardia. Una sor-

presa, una transformación. Luego pasó. Y si yo regresara a campo y volviera a contar todo esto ¿cuántas sorpresas podría generar? ¿cuántas taquicardias? Y aún así ¿cuánto duraría?.

En mi el cambio fue permanente, porque lo alcancé gradualmente desde mi práctica, la de la etnografía, como una enredadera creció sobre las preguntas epistemológicas, las técnicas de observación, la gestión de las emociones, la construcción de registros, las críticas al método, la búsqueda de un patrón.

No estoy seguro que los demás tuvieron eso, pero tengo razones para creer que el trayecto no les fue indiferente. En estos años las preguntas que yo recibía cambiaron: de revelar la curiosidad por lo que yo estaba «*buscando*», a manifestar el interés por lo que yo estaba «*encontrando*». Nunca me he negado a responder lo más claramente posible, pero siento que ninguno de mis intentos pudo ofrecer una verdadera respuesta. Si *encontré* algo, lo que *encontré* es de los violinistas por lo menos cuanto es mío.

He vivido la intensidad de ese acontecimiento cuando ha florecido de forma esporádica y considero que haya sido una experiencia de profunda transformación deseada no solo por mí sino sobre todo por quienes me acompañaban. En el fondo creo esa fue la razón por la cual violinistas antes desconocidos se quisieron involucrar de varias formas en mi trabajo, y comprometerse a dedicarme tantas horas. Creo que fue por la sospecha o la esperanza de que esa transformación pudiera darse justo a través de nuestra práctica, en ese momento guiada por el impulso etnográfico.

Así como esa parte de la transformación asistemática se dio practicando el violín *desde la etnografía*, ahora sería interesante realizar un modelo sistemático que practique la etnografía *desde el violín*.

R: [...] puede ser algo muy ... muy ... algo que aparece en la cabeza, no sé, estás sonando algo o sientes un ritmo y pues aprovechas el instrumento que puede ser percutido, no tanto como melódico, puedes ser percutido y al ritmo y metes algunas notas, y puede ser algo que sentías en ese momento y pues lo sacas.

A: ¿No es algo que tú quieres reproducir, es algo que quieres sacar? ¿Cómo es ese proceso de sacar?

R: Cómo es, pues... desde lo básico, desde hacerlo, o sea desde usar el instrumento, desde lo básico...

...después, lo que te hace sentir la música que escuchaste, te hace sentir que quieres bailar, te hace sentir que, no se, vaya, la música te hace sentir varias cosas

[...] algo que venga de ti, otra cosa, algo que sea de tu cosecha, algo que tú hayas tocado y que puedas combinar, para darle, este, algo tan sencillo, un movimiento propio, tu propia interpretación con lo que puedas hacer.

[RLJ190311]

Apéndice

Planos arquitectónicos

Esta sección hospeda un corpus de planos arquitectónicos reconstruidos en un software CAD⁶⁴ a partir de los originales obtenidos de la UNAM, previa autorización de los órganos competentes.

Los planos reconstruidos y modificados según las exigencias específicas de esta investigación, han sido impresos y llevados a campo para la orientación y anotación de características constructivas y organizativas del complejo de cuerpos de fabricas y barreras.

Los planos impresos que contienen las notas de campo han sido digitalizados y utilizados como base para realizar el corpus de figuras vectoriales que aquí se presentan.

⁶⁴Sigla por el Inglés: *Computer aided design*. Categoría de software de dibujo vectorial para el desarrollo de planos arquitectónico y modelos para el diseño industrial.

Topónimos



Figura 39: Planos integrales de la planta baja con algunos topónimos principales

Recintos

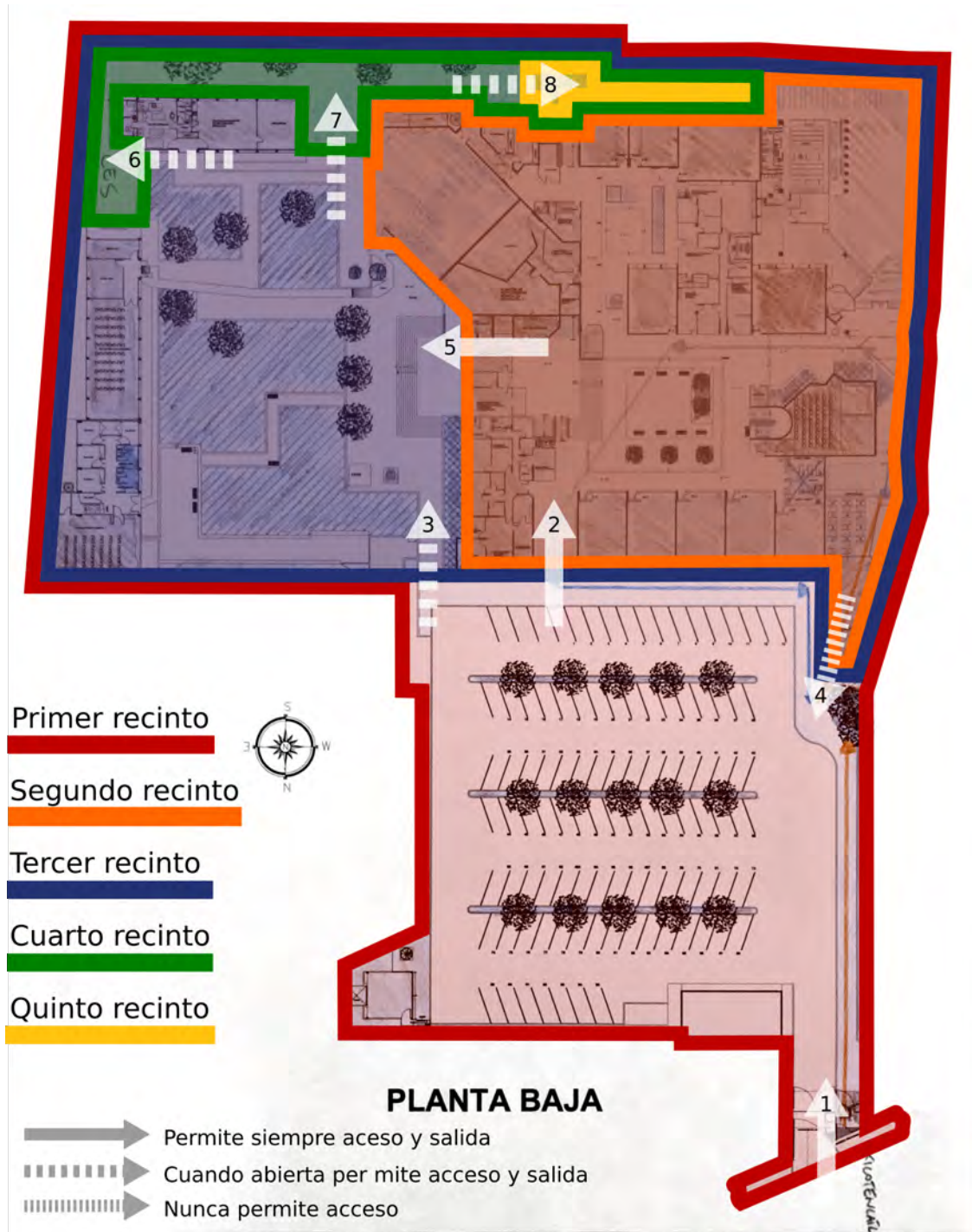


Figura 40: Perímetro de los recintos principales con sus aberturas.

Edificación progresiva (añadir por sustracción)

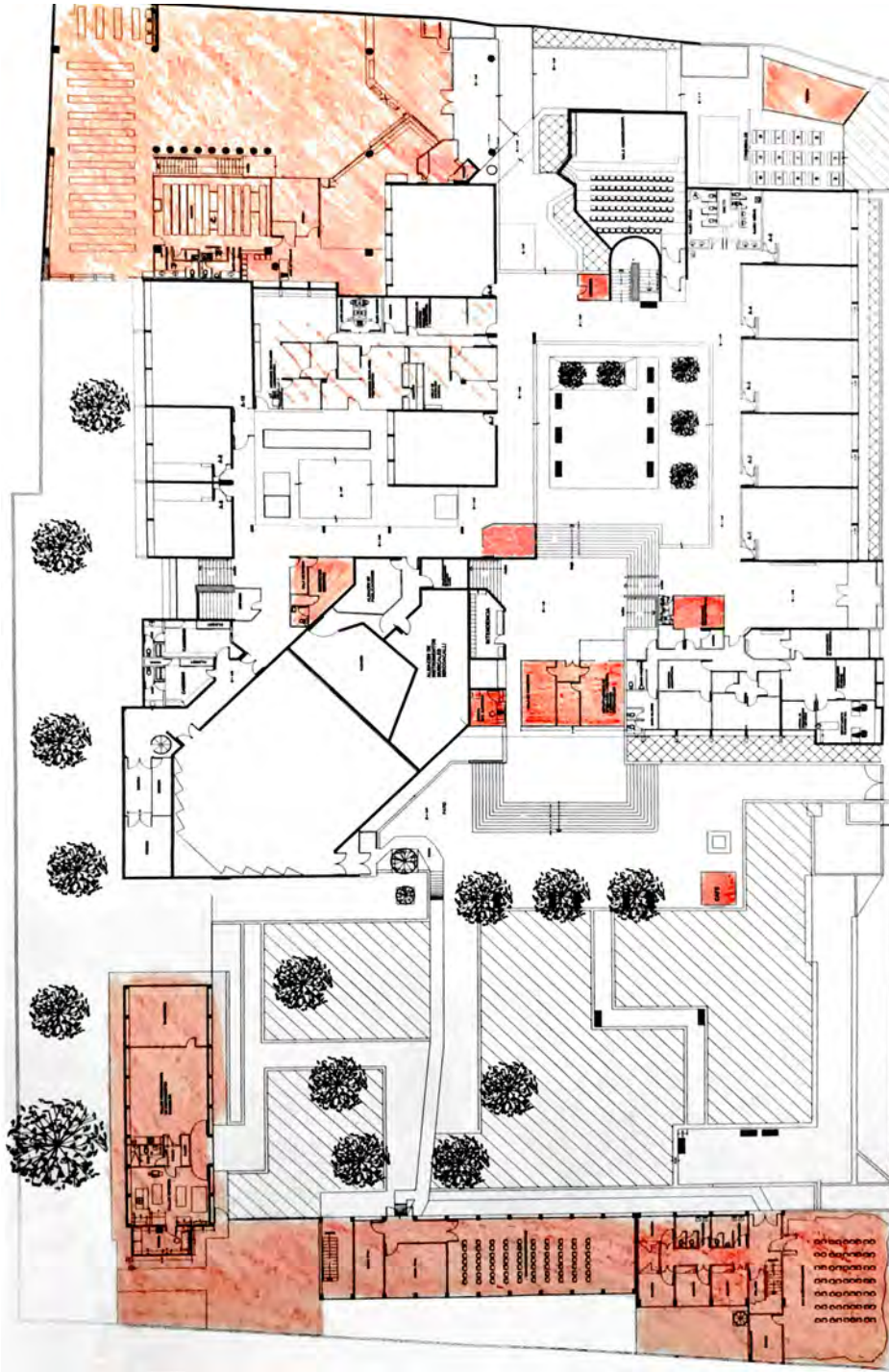


Figura 41: Segundo recinto. Edificación progresiva. Planta Baja.

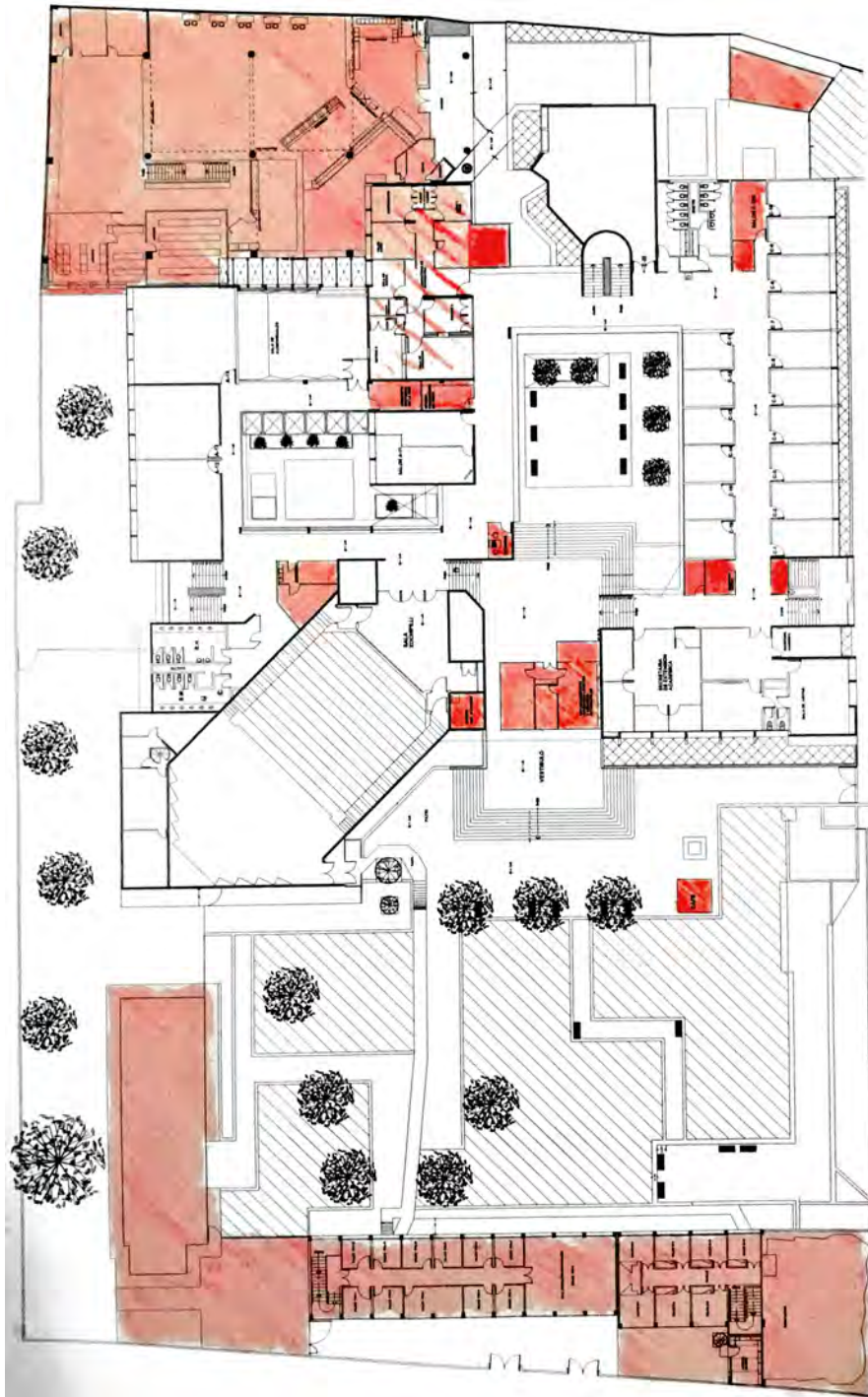


Figura 42: Segundo recinto. Edificación progresiva. Primer Nivel.

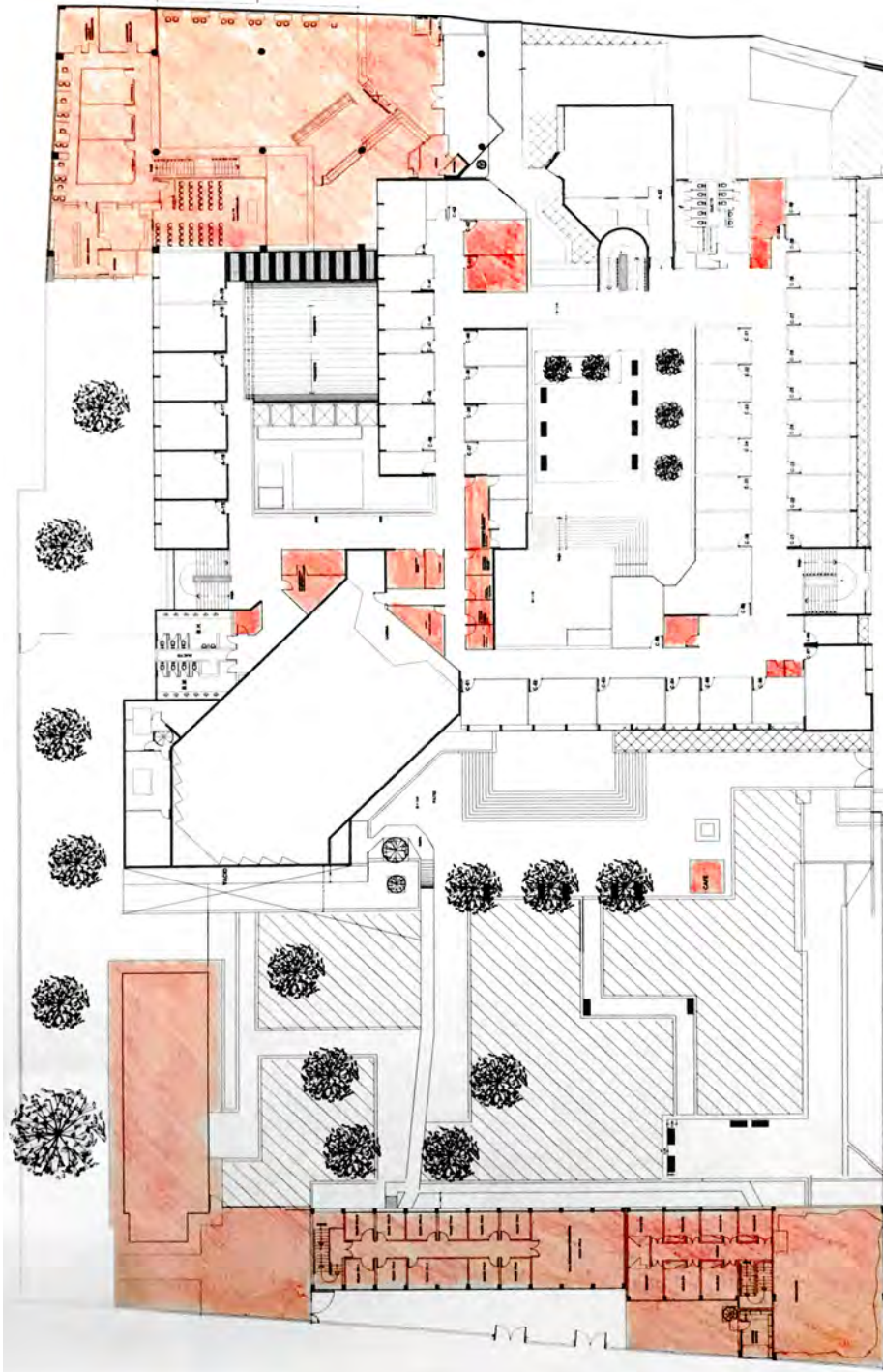


Figura 43: Segundo recinto. Edificación progresiva. Segundo Nivel.

Rutas

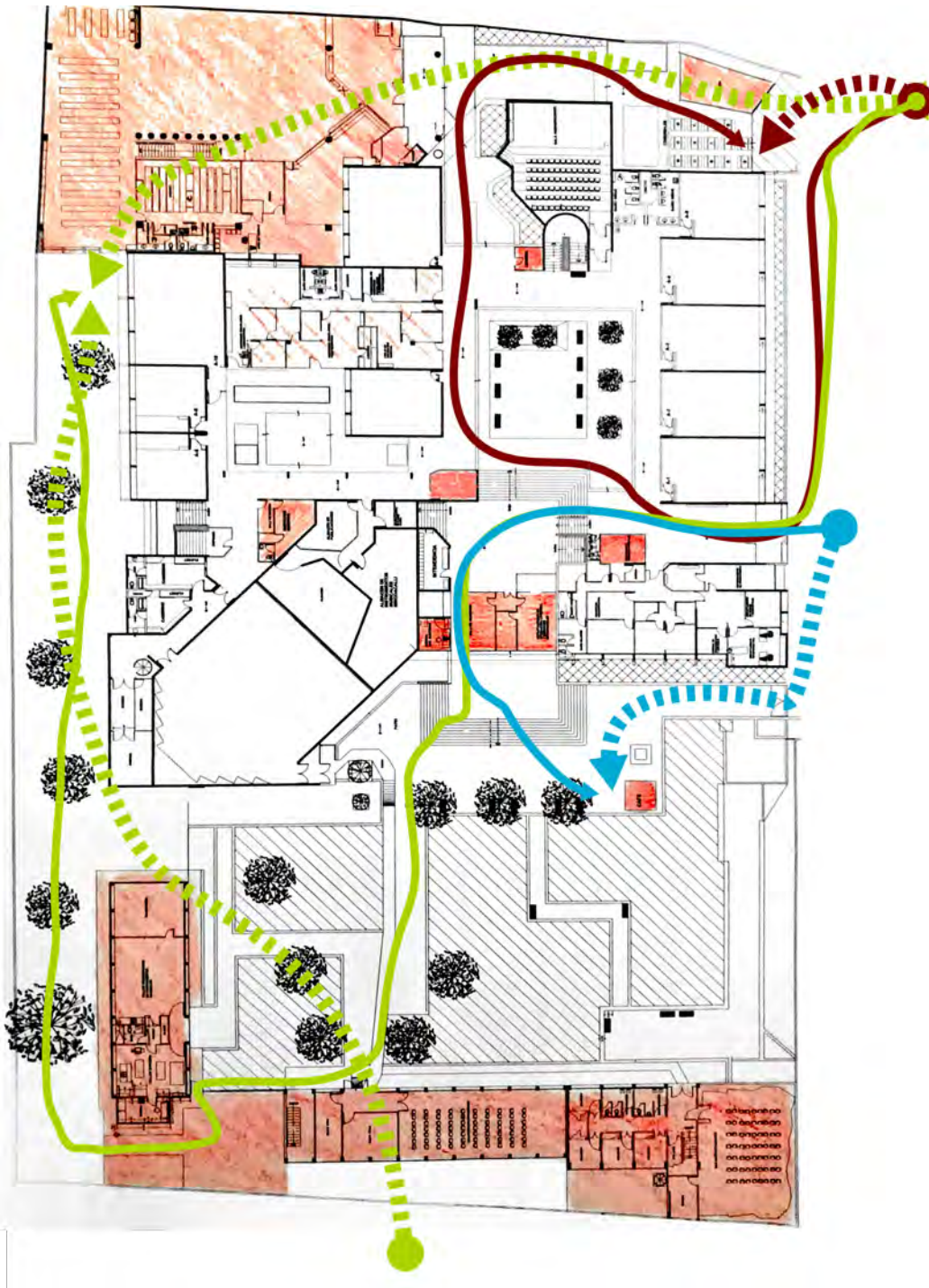


Figura 44: Las edificaciones posteriores generan pasos obligados y reducen la redundancia.

Interdicción de acceso



Figura 45: Plano Integral. Interdicción de los accesos. Planta Baja.

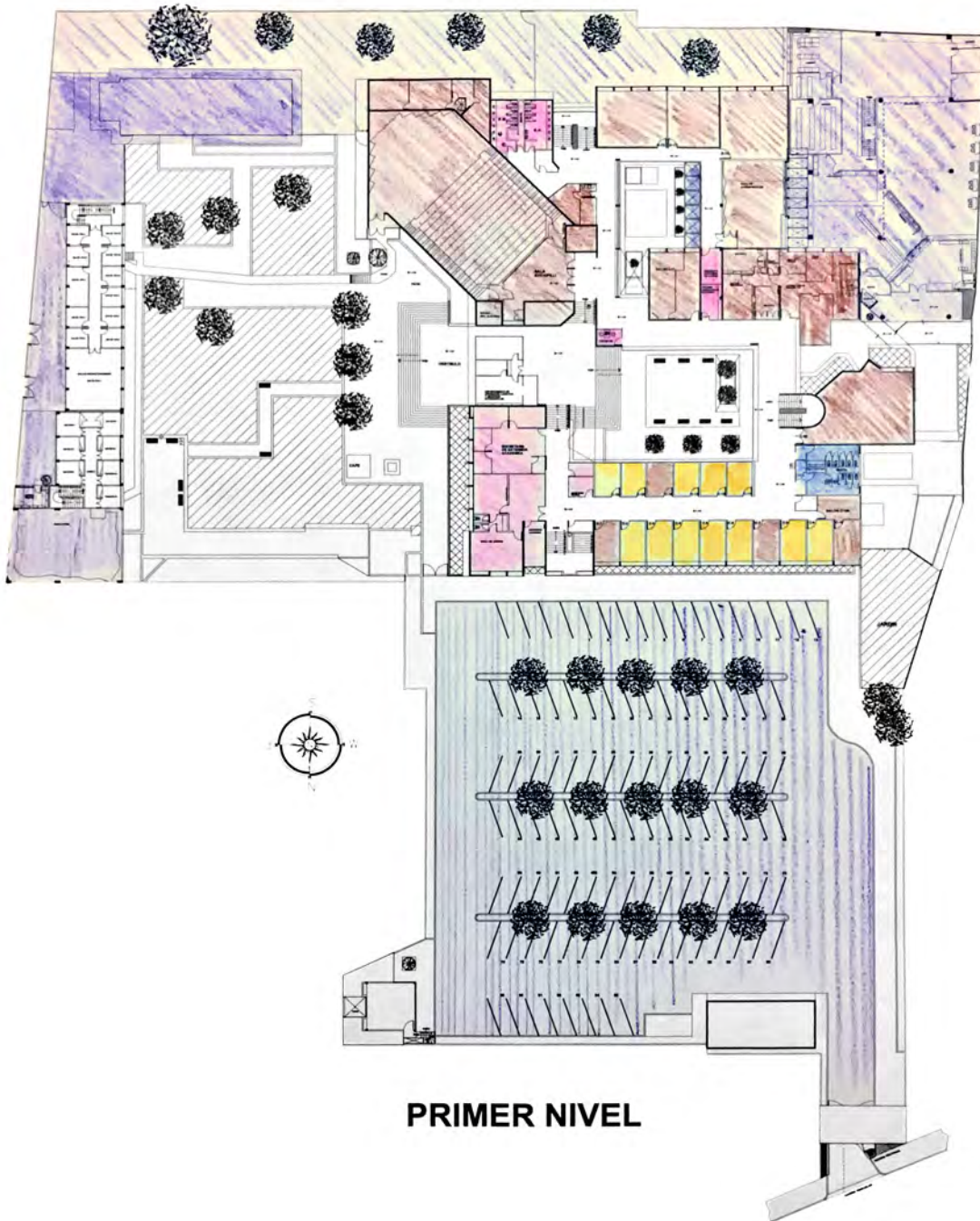


Figura 46: Plano integral. Interdicción de los accesos. Primer Nivel.

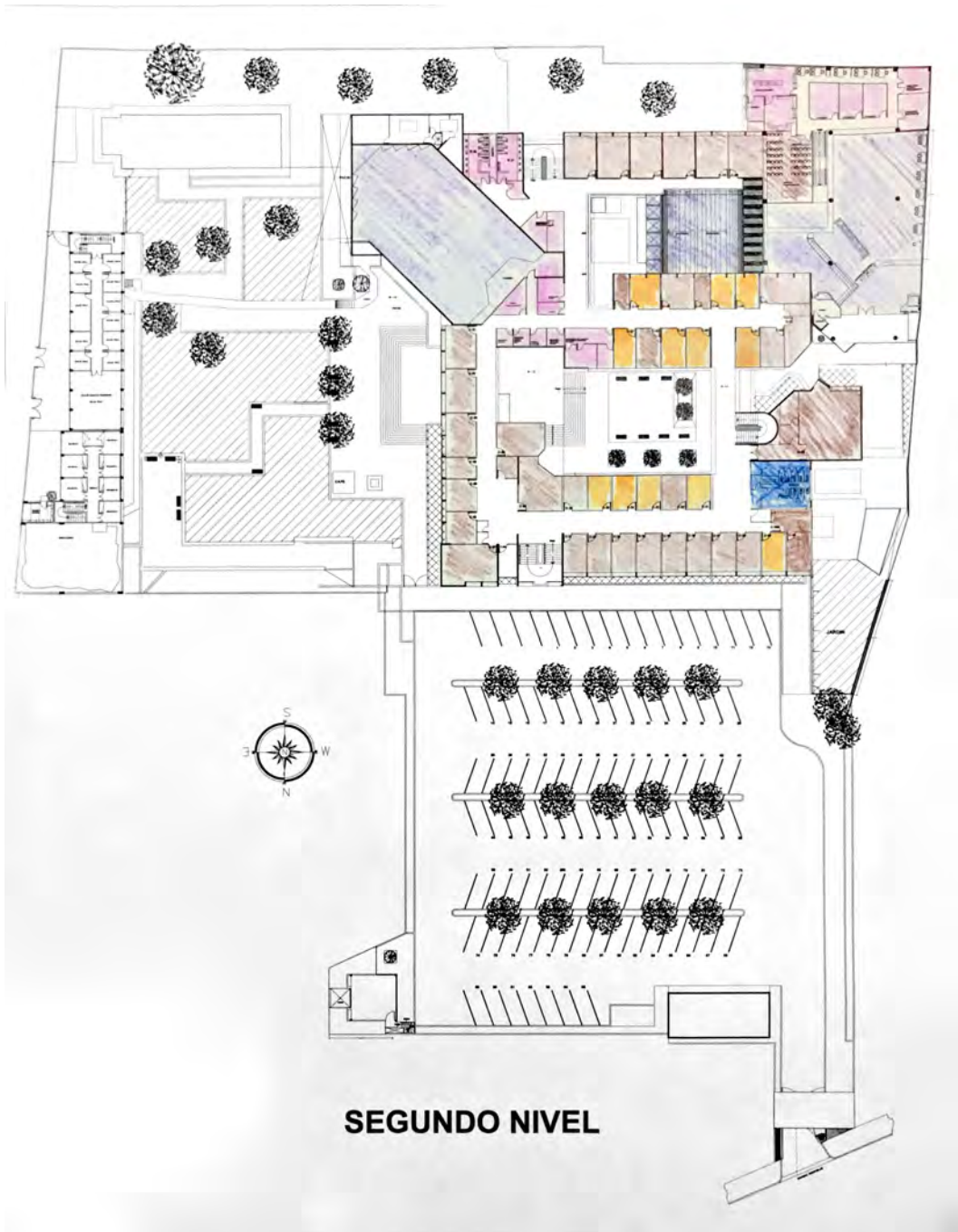


Figura 47: Plano integral. Interdicción de los accesos. Segundo Nivel.

Diagramas

Los diagramas contenidos en esta sección *no tienen alguna finalidad descriptiva* de los procesos y de los fenómenos analizados.

Se trata de capturas de pantalla realizadas cuando el trabajo de análisis estaba en curso y se presentan a soporte de los temas tratados en la parte *Metodología y técnicas*, para acompañar algunas reflexiones sobre el proceso de interpretación.

Además que las imágenes aquí propuestas se encuentran fuera de su contexto y son parte de diagramas más amplios y complejos. Por lo tanto se recuerda que estas no quieren dar fe de la complejidad del tejido narrativo ni de los procesos observados y descritos en las otras partes de este documento aún cuando su resolución y tamaño permitan leer el texto que estas contienen.

Todos los diagramas se realizaron de forma artesanal, sin recurrir a procesos de cálculo o software de la clase CAQDA⁶⁵.

⁶⁵Sigla por el Inglés: *Computer Assisted Qualitative Data Analysis*. Categoría de software que combina diferentes tipos de herramientas interpretativas para realizar análisis cruzado de texto y multimedia.

Jerarquías

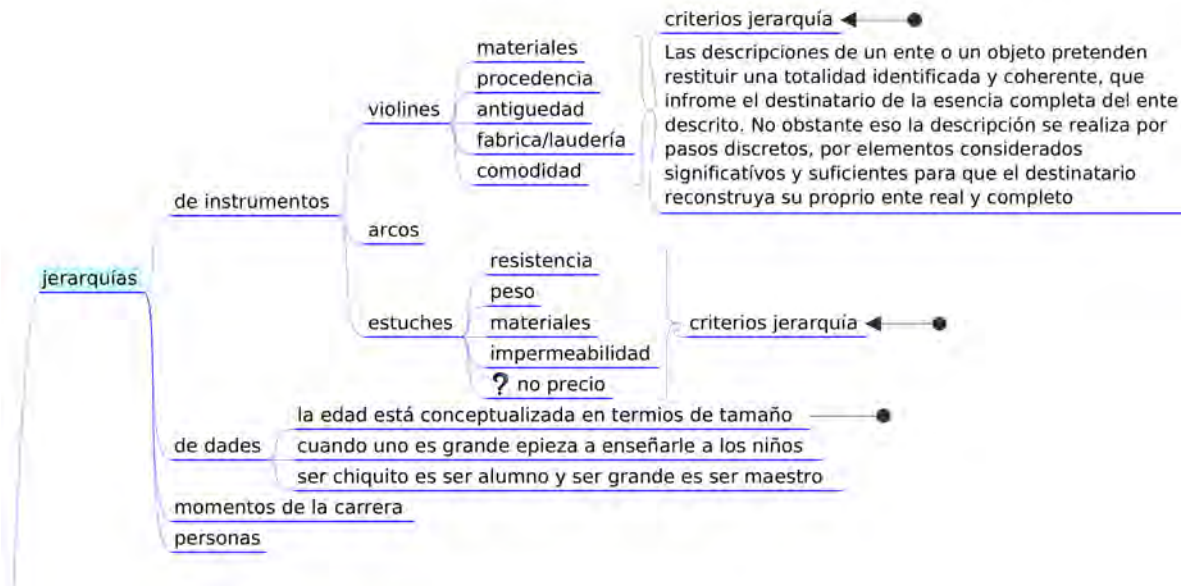


Figura 48: Diagrama de jerarquías

Procesos

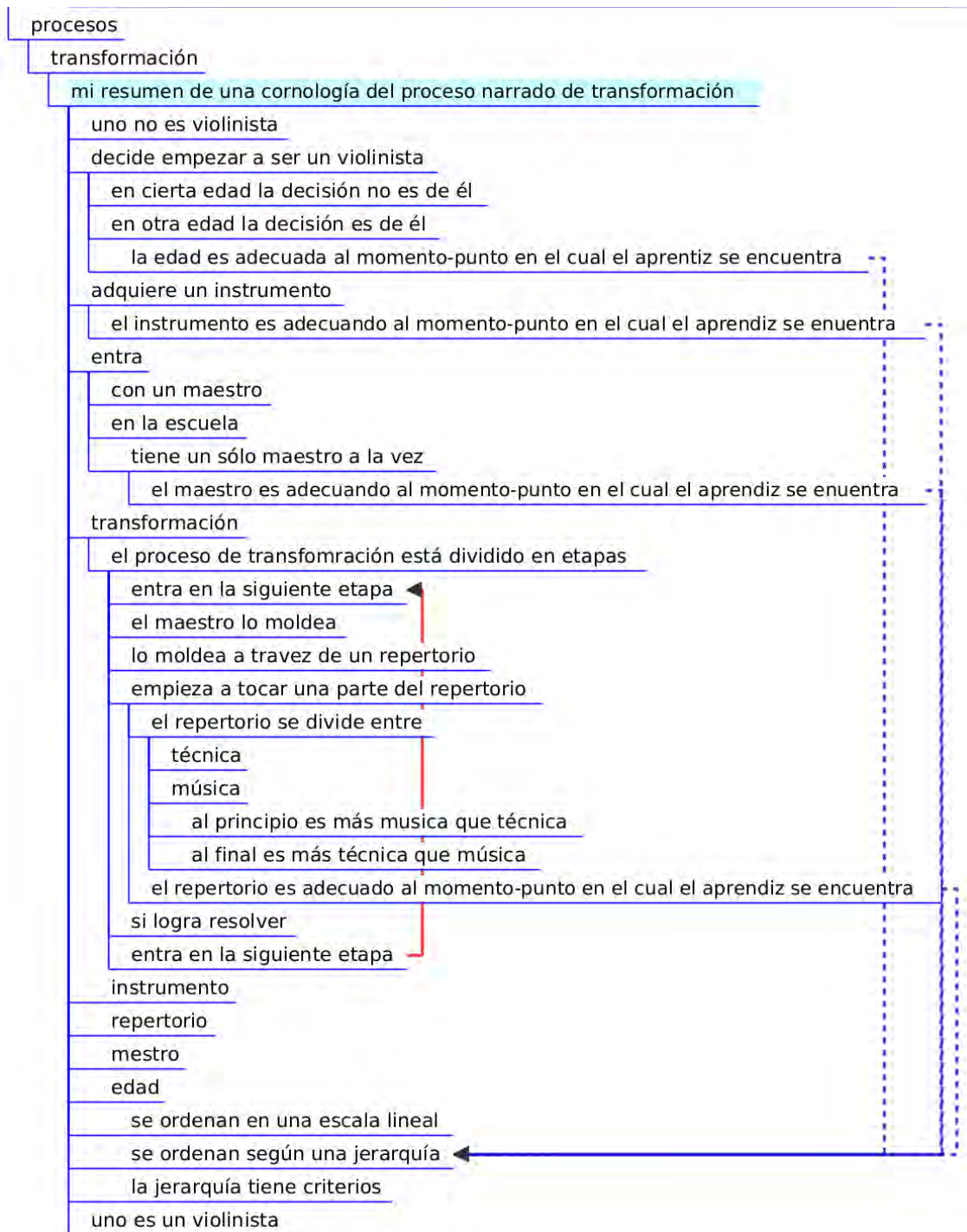


Figura 49: Diagrama simplificado, la narración cronológica de un proceso de transformación.

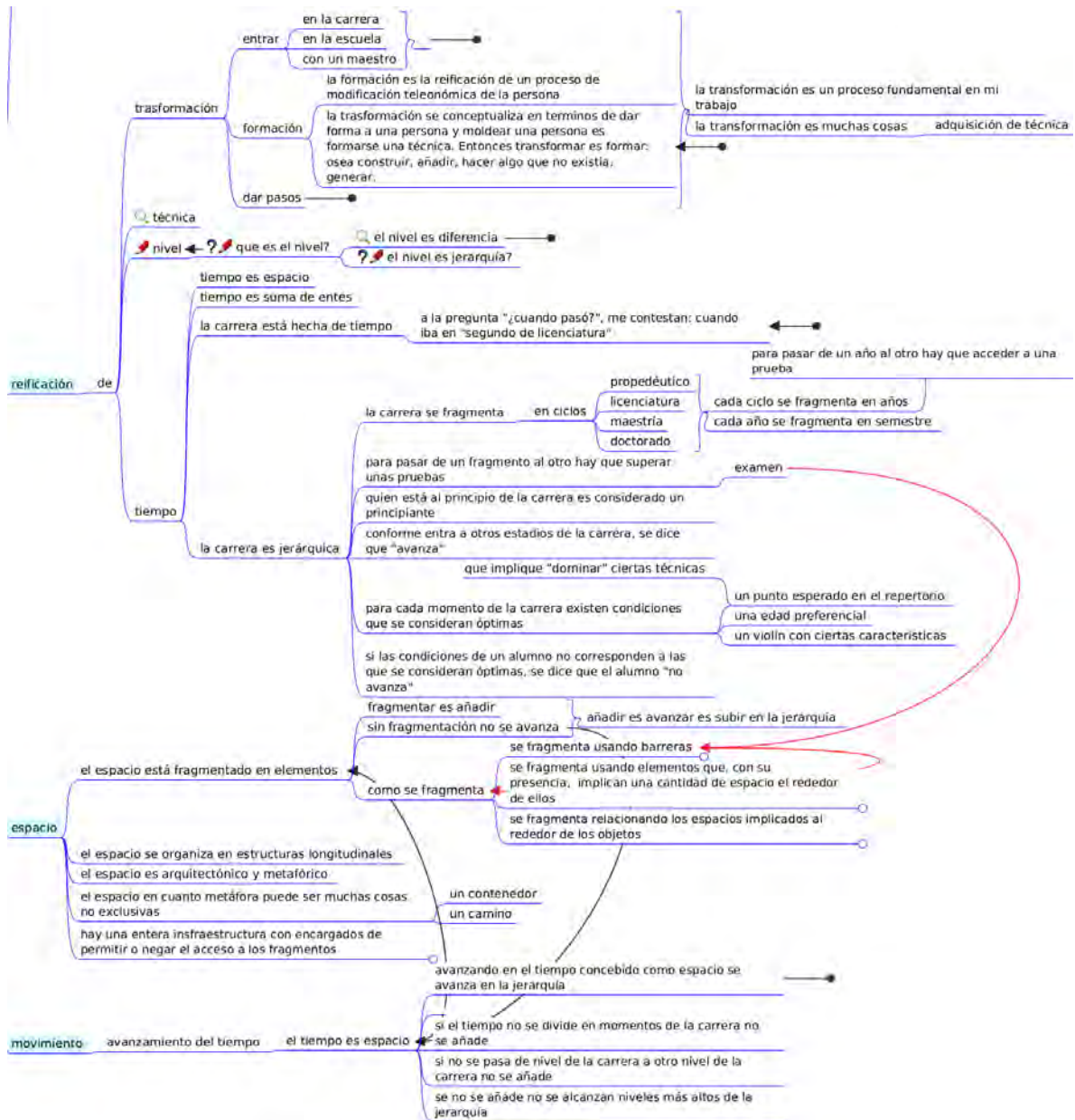


Figura 50: Diagrama, extracto de un proceso de reificación.

Categorías

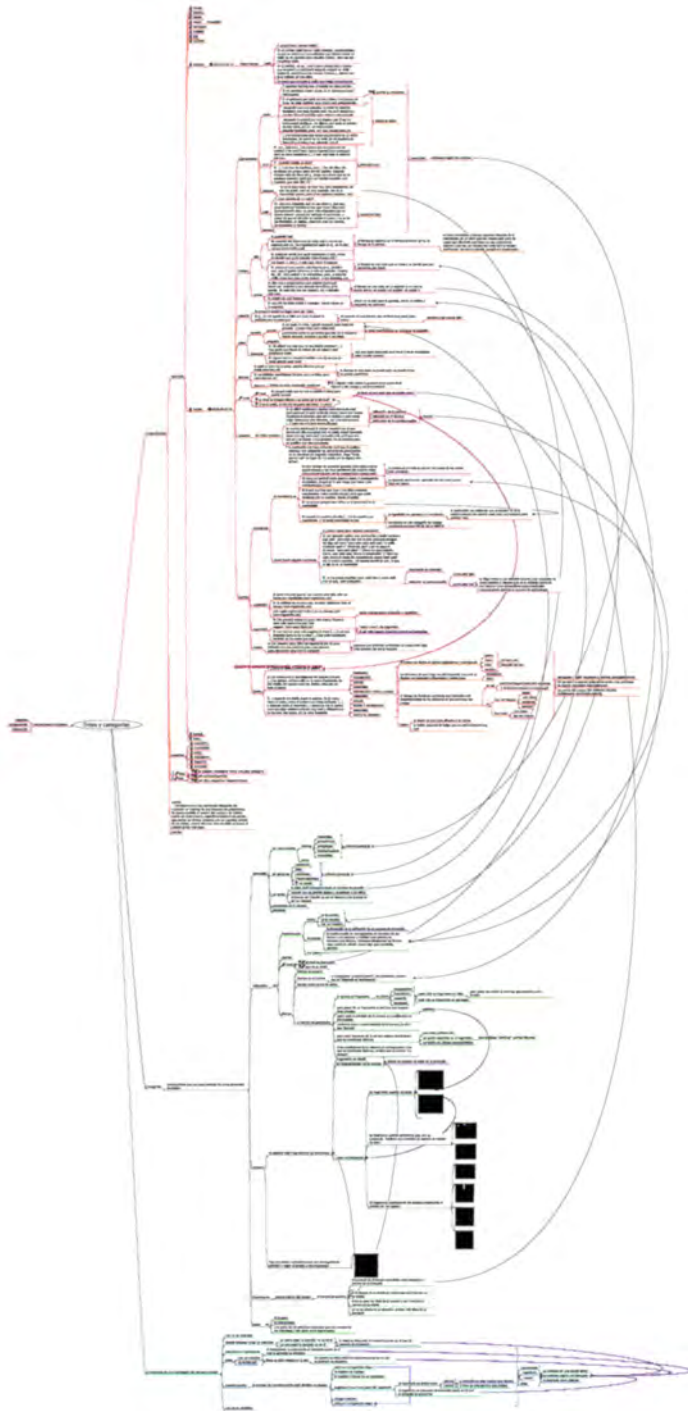


Figura 51: Extracto de un diagrama de categorización con ramificaciones colapsadas.

Documentos y oficios

Esta sección hospeda una selección de los documentos que se han producido, presentado y utilizado durante el trabajo de campo. Algunos de ellos se encuentran a lo largo del texto en dimensiones reducidas para favorecer su contextualización: los mismos se presentan aquí en un tamaño que que permita la lectura del texto que contienen.

AUTORIZACION DE USO DE DATOS E IMAGEN

**A Quien Corresponda.
Presente**

_____, por mi propio
derecho, mexicano, mayor de edad, en pleno ejercicio de mis facultades y derechos,
señalando como domicilio el ubicado en _____

hago constar y manifiesto lo siguiente:

Que por este medio, es de mi libre y espontánea voluntad otorgar la presente autorización irrevocable, a Alessio Giuliani en su carácter de *Productor y Titular de los derechos patrimoniales de autor*, respecto a la obra escrita y fotográfica, para que se utilice, *en exclusiva*, mi nombre, mi voz e imagen personal, así como también, otras obras audiovisuales en que participé, espacios de la Facultad de Música de la UNAM y otros en su caso, respecto a mi vida personal para que sean incorporados en la producción y realización de cualquier obra que determine el trabajo de investigación de Alessio Giuliani .

Dicha autorización abarca el uso y explotación en todos los países del mundo, para su exhibición en circuitos escolares y festivales de cine, formar parte de antologías o colecciones, sean nacionales o internacionales. La vigencia de la presente será durante todo el tiempo en que por la naturaleza de la obra ésta sea usada o explotada.

Por esta autorización se podrá, enunciativamente mas no limitativamente, captar, difundir, reproducir mi nombre, mi voz, la imagen de mi persona, mis fotografías, otras obras audiovisuales en que participé, espacios de la Facultad de Música de la UNAM y otros similares respecto de mi vida personal, en forma escrita fija o en movimiento, en fotografía, audiovisual, cine o multimedia, tanto en preproducción, producción del rodaje, postproducción, exhibición y distribución de la obra, sea en televisión, cine, medios impresos, vía internet o en cualquier otro medio conocido o por conocerse, no reservándome acción o derecho alguno sobre el particular.

Para todo lo relativo a este documento, se sujetará a las disposiciones legales y los tribunales de la Ciudad de México o de los Estados Unidos Mexicanos, aplicables en su caso.

Ciudad de México, a _____ del mes de _____ de _____.

Atentamente

Figura 52: Formato para la autorización de usos de dato e imagen [10 Abril 2018]

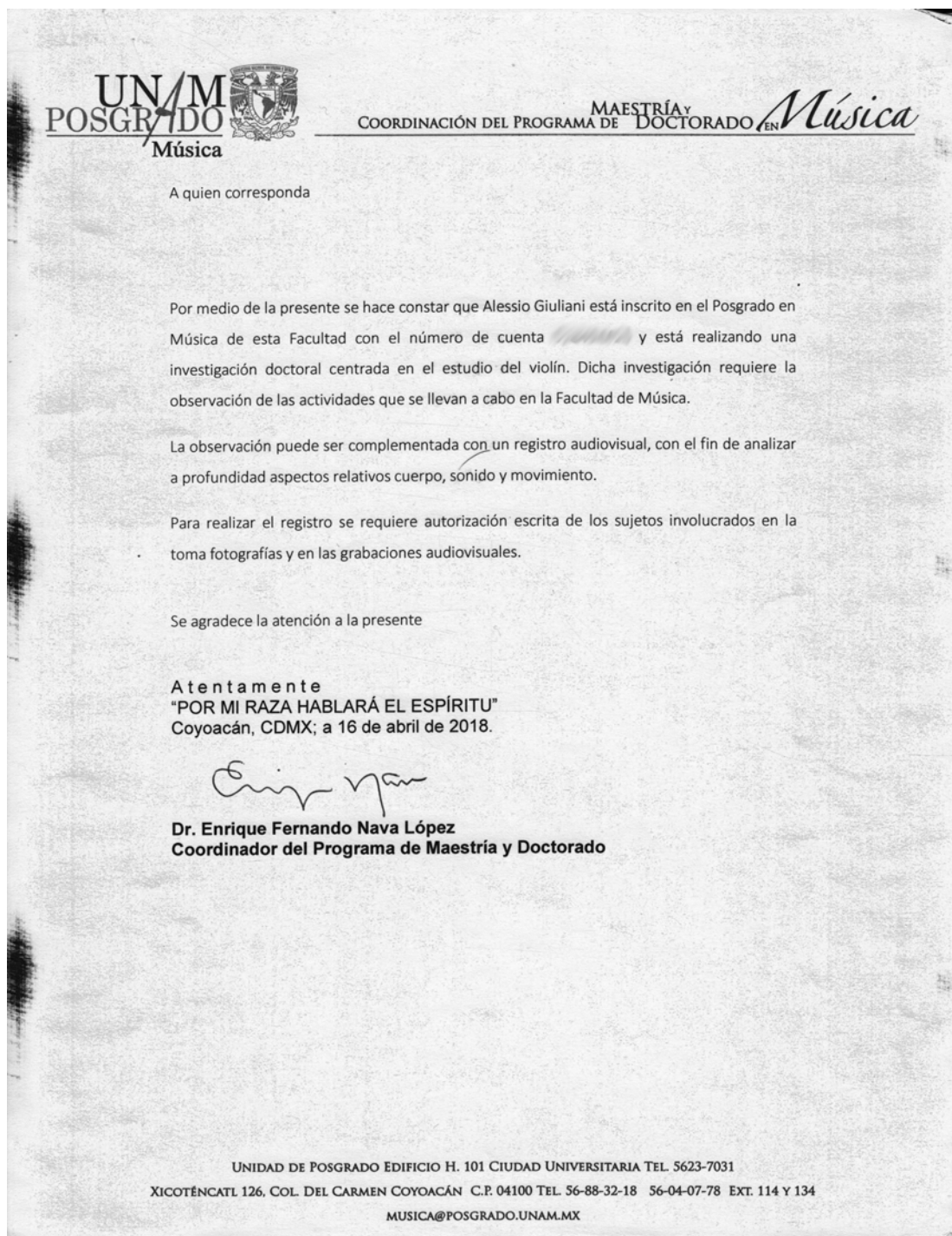


Figura 53: Oficio del Posgrado que da fe de mi condición de investigador en la facultad de Música.

UNAM
POSGRADO
Música

MAESTRÍA Y DOCTORADO EN Música
COORDINACIÓN DEL PROGRAMA DE

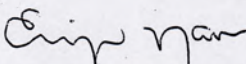
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE MÚSICA
RECIBIDO
17 ABR 2018
HORA: _____
SECRETARÍA ADMINISTRATIVA

Estimada Lic. Juana Esquivel Flores
Secretaría Administrativa de la FAM

Por medio de la presente se hace constar que Alessio Giuliani está inscrito en el Posgrado en Música de esta Facultad con el número de cuenta 518494425 y está realizando una investigación doctoral que requiere la consulta y la reproducción de planos arquitectónicos de la Facultad de Música únicamente con fines académicos.

Se agradece la atención a la presente.

Atentamente
"POR MI RAZA HABLARÁ EL ESPÍRITU"
Coyoacán, CDMX; a 16 de abril de 2018.

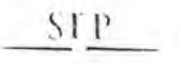



Dr. Enrique Fernando Nava López
Coordinador del Programa de Maestría y Doctorado

UNIDAD DE POSGRADO EDIFICIO H. 101 CIUDAD UNIVERSITARIA TEL. 5623-7031
XICOTÉNCATL 126, COL. DEL CARMEN COYOACÁN C.P. 04100 TEL. 56-88-32-18 56-04-07-78 EXT. 114 Y 134
MUSICA@POSGRADO.UNAM.MX

Figura 54: Oficio del Posgrado que respalda el uso de planos de la facultad de Música para mi investigación

Letreros

Esta sección presenta una selección de registros fotográficos de letreros. Estas hojas de papel se pueden encontrar distribuidas por todas las paredes de las áreas edificadas. Pueden ser impresos o escritos y dibujados a mano. Según la categoría se pueden encontrar en áreas diferentes. Para concentrar ciertos letreros con información de interés de algún grupo específico, se han colgado pizarrones que corresponden a ciertas áreas administrativas de la facultad. Los letreros presentan una grande variedad de mensajes diferentes. Entre ellos: comunicaciones oficiales de la UNAM, anuncios de venta de instrumentos o de clases, avisos, propaganda social, anuncios de conciertos, exámenes de titulación y recitales, información sobre la interdicción de acceso.

DICTAMEN DE SEGURIDAD ESTRUCTURAL GRATUITO

El Arq., Ing. o Ing. Arq. MARCOS TREJO HERNÁNDEZ a
Solicitud de la Facultad de Arquitectura, de la Universidad Nacional Autónoma de México, con
domicilio en Ciudad Universitaria en la Delegación Coyoacán, en la ciudad de México, se hace
constar que en fecha 20 de septiembre de 2017, realizó una visita de inspección estructural ocular
para evaluar los posibles daños de las instalaciones que más adelante se detallan en anexo, producto
del sismo ocurrido el pasado 19 de septiembre del presente año, por lo cual se emite el siguiente:

DICTAMEN DE SEGURIDAD ESTRUCTURAL

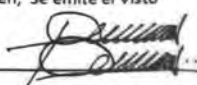
Con base a la Moratoria publicada en la Gaceta Oficial del Gobierno de la Ciudad de México, suscrita
por el Jefe de Gobierno, Dr. Miguel Ángel Mancera Espinoza, el pasado 21 de septiembre de 2017.

Toda vez que se ha hecho la revisión necesaria de las instalaciones denominadas:
FACULTAD DE MÚSICA
de acuerdo al Reglamento de Construcciones del Distrito Federal y a sus Normas Técnicas

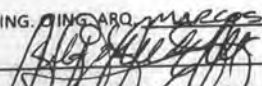
Complementarias **NO PRESENTA DAÑO ALGUNO** que pueda poner en riesgo la integridad de los
alumnos y de su personal a cargo, así como de cualquier persona que ingrese al inmueble, ello con
base en el reporte, evaluación y/o informe, suscrito en el documento anexo, donde consta que han
sido revisadas las condiciones de estabilidad estructural de sus instalaciones, por lo que pueden ser
ocupadas, ya que su condición de seguridad es:

CONSTRUCCIÓN HABITABLE SIN RIESGO.

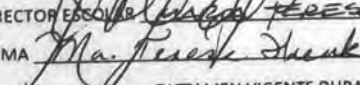
Por lo anterior, como Auxiliar de la Administración y con fundamento en los Artículos 32, 34 en las
fracciones III, IV y V; 35 fracción X; 36 fracción I, a) y b); 139 fracción I del Reglamento de
Construcciones del Distrito Federal, así como en el resultado obtenido en el reporte, evaluación y/o
informe, efectuado por el evaluador que firma los anexos del presente Dictamen; Se emite el Visto
Bueno correspondiente:

ARQ. HONORATO CARRASCO MAHR, DRO-0861, FIRMA: 

EL ARQ., ING. O ING. ARQ. MARCOS TREJO HERNÁNDEZ

FIRMA  CÉDULA PROFESIONAL 1727609

DIRECTOR ESCUELA MARCO TERESA GABRIELA FRENK MORA

FIRMA  FECHA 25/SEP/2017

DICTAMEN VIGENTE DURANTE MORATORIA REFERIDA

INMUEBLE SEGURO

INMUEBLE SEGURO

Figura 55: Letrero, Dictamen Estructural [03 Octubre 2017]

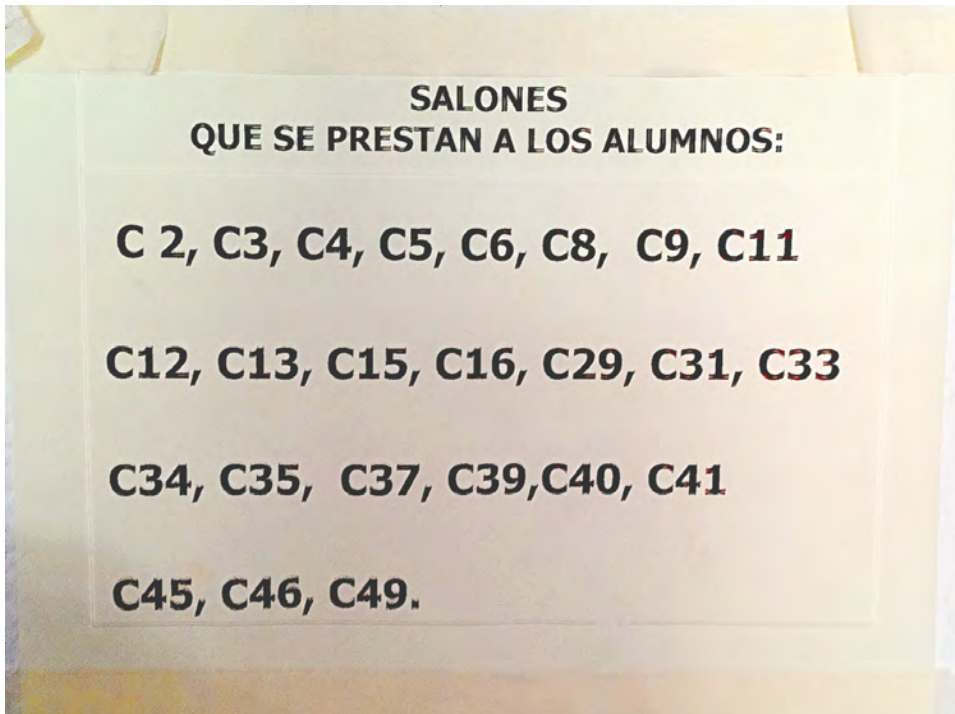


Figura 56: Letrero [12 Abril 2019]



Figura 57: Letrero, Edificio en condiciones de operación [03 Octubre 2017]

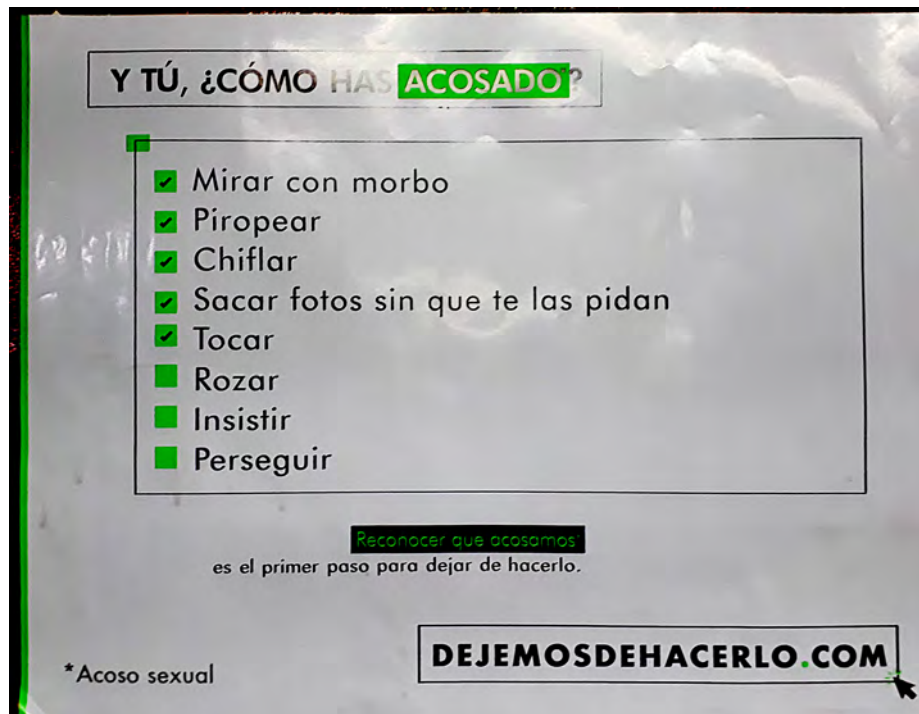


Figura 58: Letrero [09 Diciembre 2019]

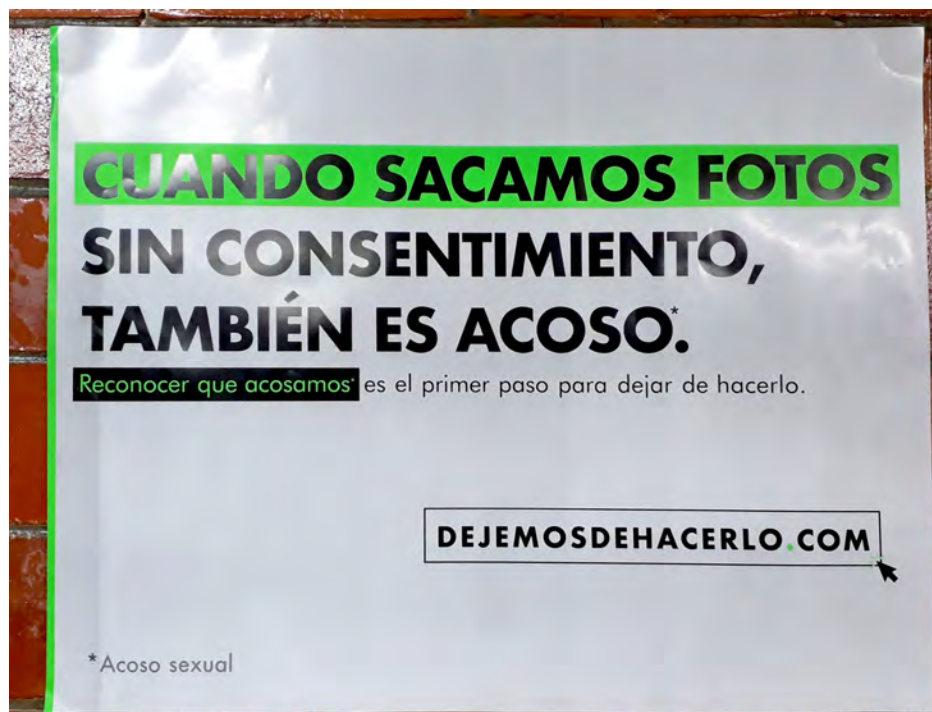


Figura 59: Letrero [09 Diciembre 2019]

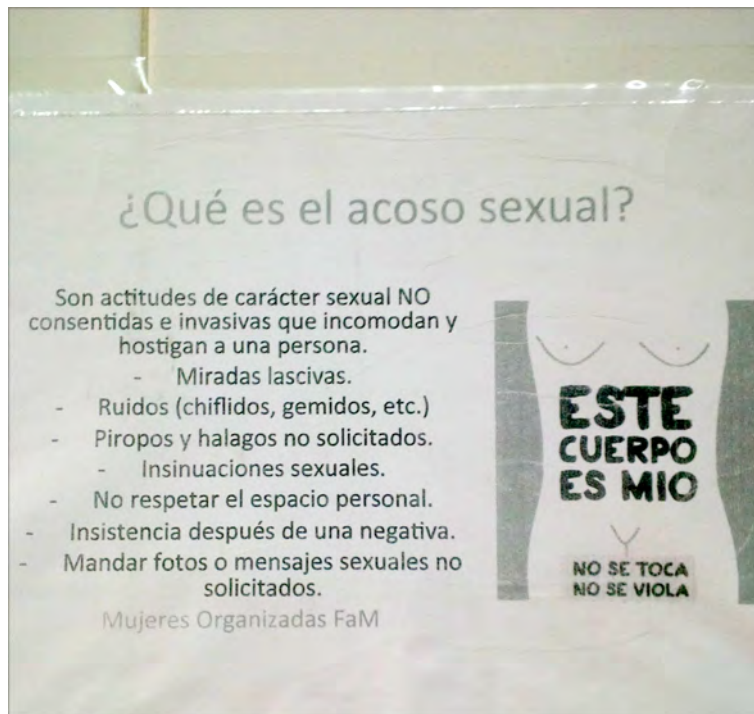


Figura 60: Letrero [12 Marzo 2019]

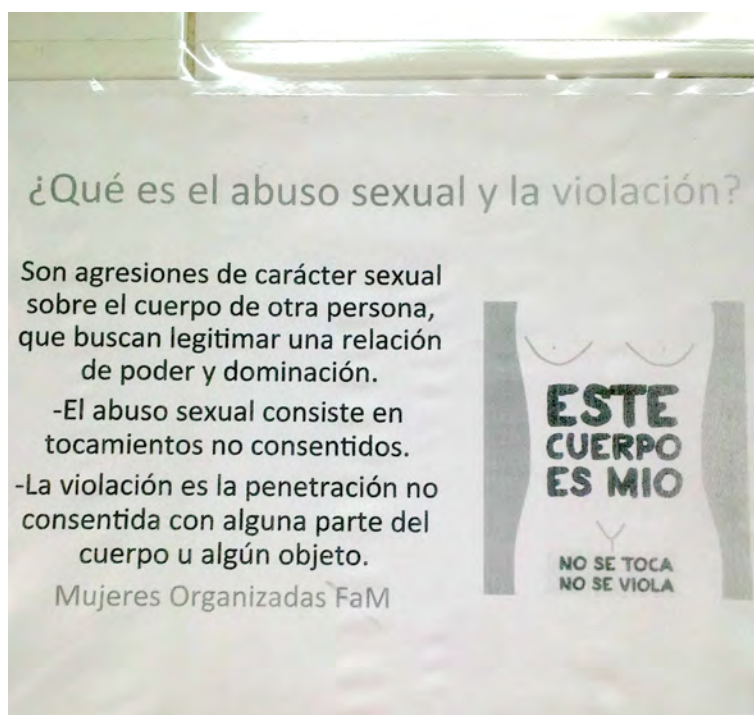
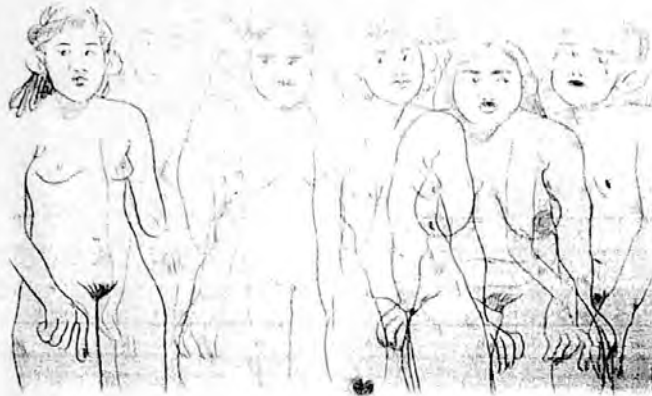


Figura 61: Letrero [12 Marzo 2019]

“Mapeo de violencia hacia nuestro cuerpo”



“Pensamos el cuerpo como nuestro primer territorio y al territorio lo reconocemos en nuestros cuerpos.”

Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo, 2017

Taller dirigido a alumnas de la FaM
por parte de la comisión de
violencia de género y violencia
hacia la comunidad LGTB+.
Miércoles 10 octubre, 3:00 p.m.
A-10.

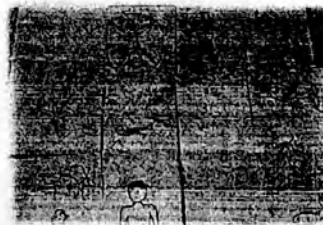


Figura 62: Letrero [12 Marzo 2019]

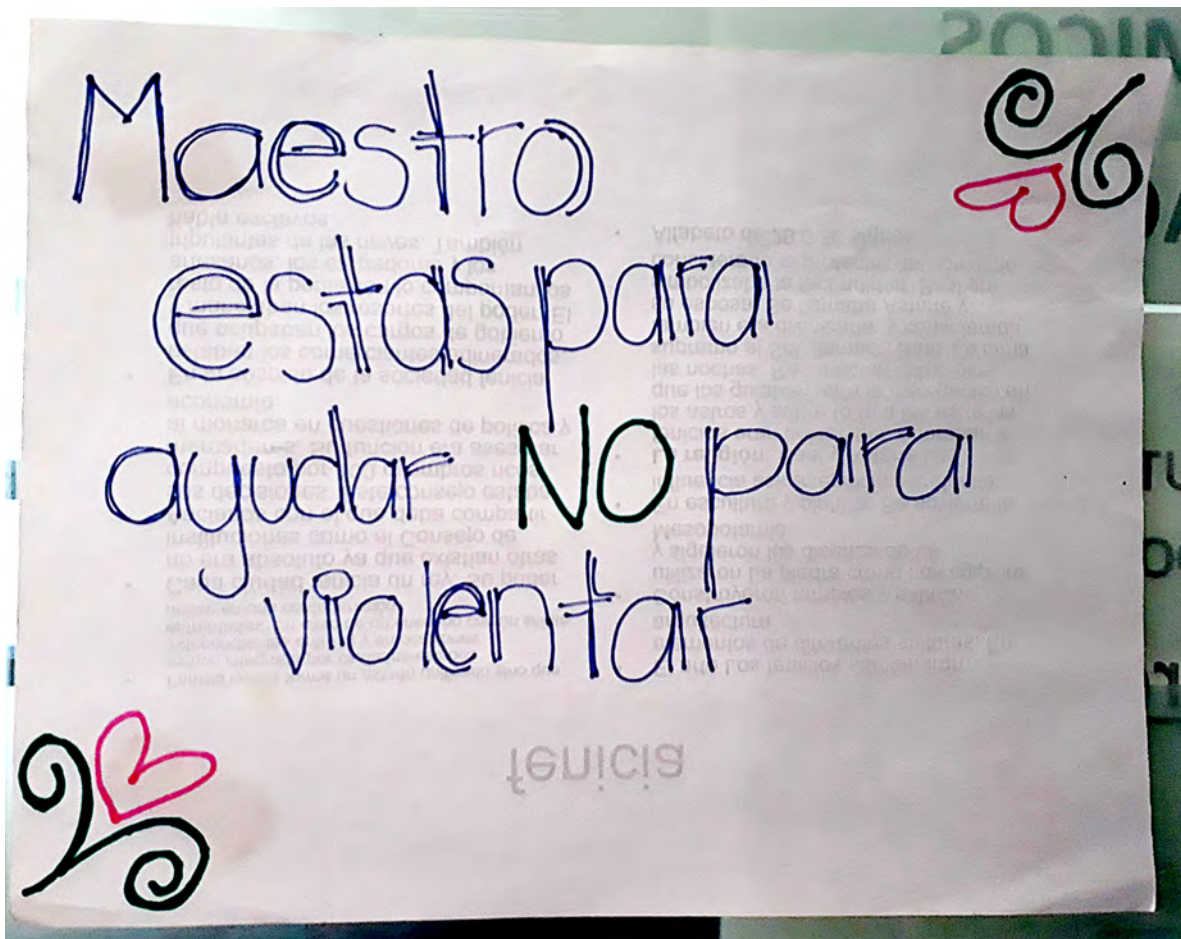


Figura 63: Letrero [25 Febrero 2020]



VENDO

Violín

En perfecto estado
de **1/4** marca **Pearl River**
de madera (No de aglomerado)
Cel. **55 8548 2239**

RECIBIDO
FACULTAD DE MÚSICA
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA
22 AGO 2019
HORA

Figura 64: Letrero, violín a la venta [22 Agosto 2019]

Detalles fotográficos

Esta sección muestra en detalle algunos registros fotográficos presentados de manera directa o indirecta en el texto.



A. Perímetros de paneles azules y aluminio



D. Diferencia de nivel y pavimentación



B. Un grupo de estudiantes que ensayan



E. Diferencia de nivel y pavimentación



C. Letrero frente al punto de control



F. Diferencia de nivel y pavimentación

Figura 65: El patio, análisis

Bibliografía

- Adloff, Frank (2015). *Revealing tacit knowledge: embodiment and explication*. Bielefeld Germany: Transcript.
- Albeverio, Sergio (2008). *The dynamics of complex urban systems: an interdisciplinary approach*. Heidelberg New York: Physica-Verlag.
- Appadurai, Arjun (2017). *Sicuri da morire. La violenza nell'epoca della globalizzazione*. Le melusine. Meltemi.
- Arthur, Brian (2011). *La natura della tecnologia : che cos'è e come evolve*. Torino: Codice.
- Bailey, Derek (1993). *Improvisation : its nature and practice in music*. New York: Da Capo Press.
- Barad, Karen (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Duke University Press.
- Barrett, Paul H y Richard Broke Freeman, eds. (1987). *The works of Charles Darwin*. New York: New York University Press.
- Barz, Gregory F. y Timothy J. Cooley (2008). *Shadows in the field: new perspectives for fieldwork in ethnomusicology*. New York: Oxford University Press.
- Bender, Barbara y Margot Winer (abr. de 2001). *Contested Landscapes: Movement, Exile and Place*. Berg Publishers.
- Bertalanffy, Ludwig von (dic. de 1976). *Teoría general de los sistemas: fundamentos, desarrollo, aplicaciones (Ciencia y tecnología) (Spanish Edition)*. Fondo de Cultura Económica.
- Blumenthal, Dara (ago. de 2014). *Little Vast Rooms of Undoing: Exploring Identity and Embodiment through Public Toilet Spaces*. Rowman & Littlefield International.

- Bobes Naves, Maria Carmen del (1979). *La semiótica como teoría lingüística*. ED GREDOS (ES).
- Brah, A (1996). *Cartographies of diaspora: contesting identities*. London New York: Routledge.
- Brand, Stewart (1995). *How buildings learn: what happens after they're built*. New York, NY: Penguin Books.
- Bühler, Karl (1965). *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Stuttgart: Gustav Fischer.
- Bunn, Stephanie (2011). «Materials in Making». En: *Redrawing anthropology : materials, movements, lines*.
- Burkitt, Ian (1999). *Bodies of thought: embodiment, identity and modernity*. London Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Butler, Judith (2004). *Undoing Gender*. 1.^a ed. Routledge.
- Campbell, Sue (2009). *Embodiment and agency*. University Park, Pa: Pennsylvania State University Press.
- Cantarella, Luke, Christine Hegel y George E. Marcus (2019). *Ethnography by design : scenographic experiments in fieldwork*. London New York, NY: Bloomsbury Academic.
- Capra, Fritjof (2017). *La rete della vita (Italian Edition)*. BUR.
- Cheng, Lisa (2006). *Wh-movement: moving on*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Clifford, James y George E. Marcus, eds. (1986). *Writing culture: the poetics and politics of ethnography: a School of American Research advanced seminar*. Berkeley: University of California Press.
- Committee on Forefronts of Science at the Interface of Physical and Life Sciences (2010). *Research at the Intersection of the Physical and Life Sciences*. National Academies Press.
- Cooper, David L. (1999). *Linguistic Attractors: The cognitive dynamics of language acquisition and change (Human Cognitive Processing)*. John Benjamins Publishing Company.
- Crawford, Cassandra S. (ene. de 2014). *Phantom Limb: Amputation, Embodiment, and Prosthetic Technology (Biopolitics)*. NYU Press.
- Cregan, Kate (abr. de 2006). *The Sociology of the Body: Mapping the Abstraction of Embodiment*. SAGE Publications Ltd.

- Crossley, Nick (sep. de 2006). *Reflexive Embodiment in Contemporary Society*. Open University Press.
- Crusca, Accademia della (1923). *Vocabolario degli accademici della Crusca*. Ver. 5° Edizione. URL: <http://www.lessicografia.it/>.
- Dale, Karen (2001). *Anatomising embodiment and organisation theory*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire New York: Palgrave.
- Daniel, Dr Black (mayo de 2014). *Embodiment and Mechanisation: Reciprocal Understandings of Body and Machine from the Renaissance to the Present*. Ashgate.
- Deleuze, Gilles y Félix Guattari (ago. de 1998). *Mil Mesetas - Capitalismo y Esquizofrenia (Spanish Edition)*. Pre-Textos.
- Depner, Shelley (2016). *Embodiment in language (II): food, emotion and beyond*. Switzerland: Springer.
- Douglas, Mary (2003). *Rules and Meanings*. Reprint. Collected Works 4. Routledge.
- Duffy, Francis (1992). *The changing workplace*. London: Phaidon.
- Farnell, Brenda (2012). *Dynamic Embodiment for Social Theory: I Move Therefore I am*. Hoboken: Taylor & Francis.
- Feld, Steven (1981). «Flow like a Waterfall: The Metaphors of Kaluli Musical Theory». En: *Yearbook for Traditional Music* 13, págs. 22-47.
- Feldenkrais, Moshe (2013). *Body and Mature Behavior: A Study of Anxiety, Sex, Gravitation, and Learning*. North Atlantic Books.
- Folkmarson Käll, Lisa (oct. de 2015). *Bodies, Boundaries and Vulnerabilities: Interrogating Social, Cultural and Political Aspects of Embodiment (Crossroads of Knowledge)*. Springer.
- Freedman, Diane P. y Martha Stoddard Holmes (jul. de 2003). *The Teacher's Body: Embodiment, Authority, and Identity in the Academy*. SUNY Press.
- Frege, Gottlob (1892). «Über Sinn und Bedeutung». En: *Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik* 100, págs. 25-50.
- Gilleard, Chris (mayo de 2013). *Ageing, Corporeality and Embodiment (Key Issues in Modern Sociology)*. Anthem Press.

- Gillett, Robert (abr. de 2011). *Queer in Europe: Contemporary Case Studies (Queer Interventions)*. Routledge.
- Glare, P. G. W. (2012). *Oxford Latin dictionary*. Oxford: Oxford University Press.
- Goodwin, Majorie Harness (2006). *The Hidden Life of Girls: Games of Stance, Status, and Exclusion*. Wiley-Blackwell.
- Gregory, Derek y Allan Pred (nov. de 2006). *Violent Geographies: Fear, Terror, and Political Violence*. Routledge.
- Grosz, Elizabeth (2011). *Becoming Undone: Darwinian Reflections on Life, Politics, and Art*. Duke University Press.
- Hackett, Abigail (2015). *Children's spatialities: embodiment, emotion and agency*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hacking, Ian (1983). *Representing and intervening : introductory topics in the philosophy of natural science*. Cambridge Cambridge New York: Cambridge University Press.
- (2008). *Plasmare le persone : Corso al Collège de France (2004-2005)*. Urbino: Quattroventi.
- Haraway, Donna (2007). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La Reinvencción De La Naturaleza*. Catedra Ediciones.
- Heath, Christian (sep. de 1986). *Body Movement and Speech in Medical Interaction (Studies in Emotion and Social Interaction)*. Cambridge University Press.
- Hegarty, Mary, Bernd Meyer y N. Hari Narayanan (mayo de 2002). *Diagrammatic Representation and Inference*. Springer.
- Holland, Samantha (2010). *Pole dancing, empowerment and embodiment*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire New York: Palgrave Macmillan.
- Ihde, D. (2012). *Technics and Praxis: A Philosophy of Technology (Boston Studies in the Philosophy and History of Science Book 24)*. Springer.
- Ingold, Tim (jun. de 2007). *Lines: A Brief History*. Routledge.
- (2011a). *Being Alive: Essays on Movement, Knowledge and Description*. Routledge.
- (2011b). *Redrawing anthropology: materials, movements, lines*. Farnham, Surrey, England Burlington, VT: Ashgate Pub. Company.

- Ingold, Tim (abr. de 2015). *The Life of Lines*. Routledge.
- Klatzky, Roberta (2008). *Embodiment, ego-space, and action*. New York: Psychology Press.
- Knappett, Carl (2011). «Networks of Objects, Meshworks of Things». En: *Redrawing anthropology: materials, movements, lines*.
- Lakoff, George y Mark Johnson (1999). *Philosophy in the Flesh: the Embodied Mind & its Challenge to Western Thought*. Basic Books.
- (2003). *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press.
- Latour, Bruno (1986). *Laboratory Life: The Construction of Scientific Facts*. Princeton University Press.
- Loughlin, Marjorie (2006). *Embodiment and education: exploring creatural existence*. Dordrecht: Springer.
- Maclachlan, Malcolm (sep. de 2004). *Embodiment: Clinical, Critical And Cultural Perspectives On Health And Illness: Clinical, Critical and Cultural Perspectives on Health and Illness (Health Psychology)*. Open University Press.
- Maiese, Michelle (dic. de 2010). *Embodiment, Emotion, and Cognition (New Directions in Philosophy and Cognitive Science)*. Palgrave Macmillan.
- Mazzola, Guerino (nov. de 2016). *All About Music: The Complete Ontology: Realities, Semiotics, Communication, and Embodiment (Computational Music Science)*. Springer.
- Mensch, James (2001). *Postfoundational phenomenology: Husserlian reflections on presence and embodiment*. University Park, Pa: Pennsylvania State University Press.
- Minati (dic. de 2015). *Towards a Post-Bertalanffy Systemics (Contemporary Systems Thinking)*. Springer.
- Minati, Gianfranco (dic. de 2006). *Collective Beings (Contemporary Systems Thinking)*. Springer.
- (ene. de 2018). *From Collective Beings to Quasi-Systems (Contemporary Systems Thinking)*. Springer.
- Mischler, James J. III (2013). *Metaphor across Time and Conceptual Space: the Interplay of Embodiment and Cultural Models*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- Noland, Carrie (oct. de 2009). *Agency and Embodiment: Performing Gestures/Producing Culture*. Harvard University Press.
- Noth, Winfried (2006). *Semiotic bodies, aesthetic embodiments, and cyberbodies*. Kassel: Kassel Univ. Press.
- Ocejo, Richard E. (ago. de 2012). *Ethnography and the City (The Metropolis and Modern Life)*. Routledge.
- Overton, Willis F., Ulrich Müller y Judith L. Newman (sep. de 2007). *Developmental Perspectives on Embodiment and Consciousness (Jean Piaget Symposia Series)*. Psychology Press.
- Pavlov, Ivan P. (1997). *Los reflejos condicionados*. Raíces de la memoria. EDICIONES MORATA.
- Pesetsky, David (2000). *Phrasal movement and its kin*. Cambridge, Mass. London: MIT Press.
- Prigogine, Ilya e Isabelle Stengers (1984). *Order out of chaos: Man's new dialogue with nature*. Bantam New Age Books.
- RAE (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Editorial Espasa Calpe.
- Sachs, Curt (1996). *Storia degli strumenti musicali*. Milano: Mondadori.
- Sen, Arijit y Lisa Silverman (feb. de 2014). *Making Place: Space and Embodiment in the City (21st Century Studies Book 8)*. Indiana University Press.
- Shannon, Claude y Warren Weaver (1949). *The mathematical theory of communication*. Urbana: University of Illinois Press.
- Shannon, Claude Elwood (1948). «A mathematical theory of communication». En: *The Bell System Technical Journal* 27.3, págs. 379-423.
- Sheets-Johnstone, Maxine (jul. de 2011). *The Primacy of Movement*. John Benjamins Publishing Company.
- Sobchack, Vivian (2004). *Carnal thoughts: embodiment and moving image culture*. Berkeley: University of California Press.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (mayo de 1990). *The Post-Colonial Critic*. Routledge.
- (feb. de 2010). *Crítica de la razón poscolonial: Hacia una crítica del presente evanescente (Spanish Edition)*. Akal.

- Sterne, Jonathan (2003). «Bourdieu, Technique And Technology». En: *Cultural Studies* 17.3-4, págs. 367-389.
- Stiegler, Bernard (2003). *Tecnica y el Tiempo I, La. El Pecado De Epimeteo*. HIRU.
- Taipale, Joonas (2014). *Phenomenology and embodiment: Husserl and the constitution of subjectivity*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- Victor, Bret (jul. de 2013). *The Future of Programming*. dbx conference. Video. URL: <https://vimeo.com/71278954>.
- Voestermans, P (2013). *Culture as embodiment: the social tuning of behavior*. Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons Inc.