

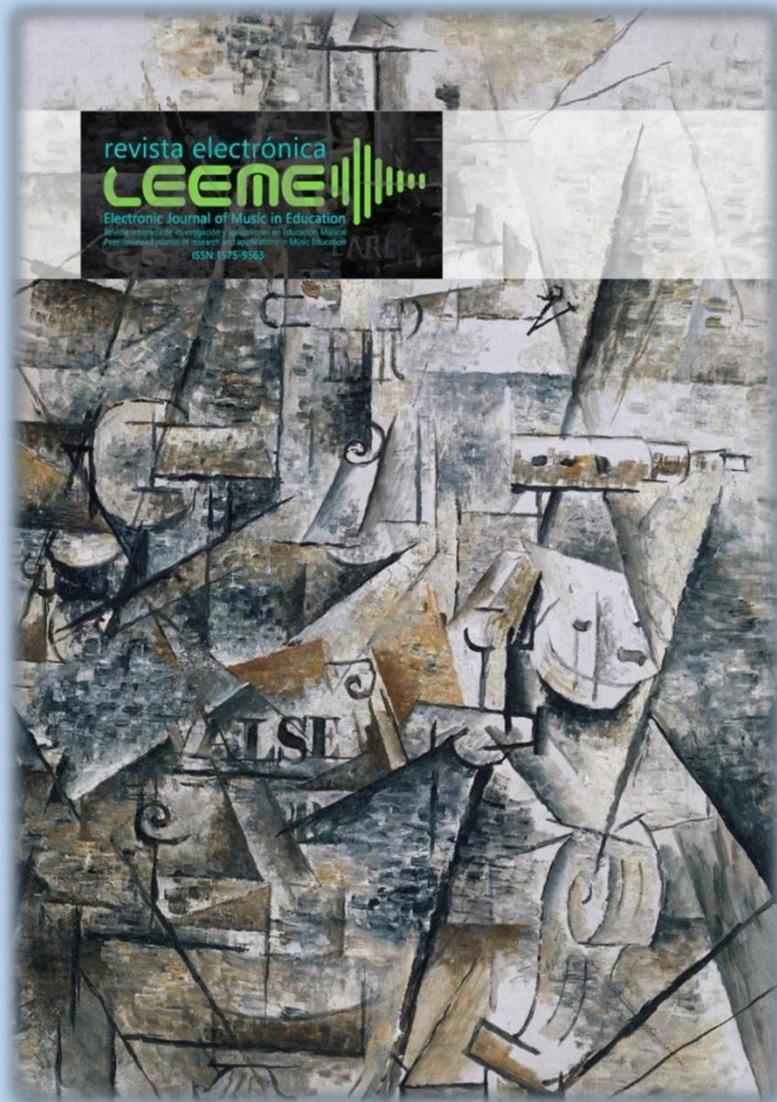


revista electrónica  
**LEEME**  
Electronic Journal of Music in Education  
Revista arbitrada de investigación y aplicaciones en Educación Musical  
Peer-reviewed journal of research and applications in Music Education  
ISSN:1575-9563



**NÚM. 1 (1998): REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME**





# Artículos

## La investigación en las enseñanzas musicales

Dra. Ana Lucía Frega

### Resumen

Las enseñanzas musicales están siendo estudiadas y analizadas por músicos, psicólogos y pedagogos de todo el mundo, y son varios los campos que permiten focalizar y encuadrar las problemáticas perceptivas y psicomotrices características de los diferentes aprendizajes musicales. Los temas de la identificación de talentos y aptitudes, así como los correspondientes a la orientación vocacional y a la preparación para la vida profesional, enfocada con criterio de excelencia, merecen especial atención vistas las exigencias crecientes de la vida musical contemporánea. Dentro de estos problemas, la formación general -como medida de realización personal, de ocupación del tiempo libre y de formación de públicos conocedores y criteriosos- atrae también la atención sistemática de muchos investigadores. Esta ponencia aproximará estos campos y abordará aportaciones concretas para las enseñanzas musicales profesionales y generales.

### Abstract

Nowadays, music teaching is being analyzed and investigated by musicians, psychologists and pedagogues all over the world. Many are the fields focusing and framing the perceptive and psychomotor problems inherent to different types of music learning. Subjects like talent and ability identification, as well as those dealing with vocational orientation and training to a professional life, faced with an excellence criteria, deserve special attention, taking into account the increasing demands of contemporary music life. Among those problems, general training as a step to self realization and leisure time occupation, attracts many researchers attention. This paper will approach those fields and will also deal with specific contributions for general and professional music teaching.

### Introducción

El investigador tiene fama de vivir aislado en un mundo de especulación y misterio. Quizás, y pese al romanticismo que la sola enunciación de esta idea comporta, haya algo de verdad en esa afirmación. Creo, sin embargo, que por definición, formación y convicción, el investigador busca establecer distancias con los acontecimientos de su realidad profesional, con el fin de observarlos desapasionadamente. Al menos, para tratar de hacerlo.

En plena revolución postkuhniana en materia de verdades y métodos científicos, en medio del torbellino de los enfrentamientos más o menos explícitos entre investigación cuantitativa y cualitativa, la afirmación anterior puede aparecer trasnochada o, inclusive, también romántica..

Es como música y como pedagoga, con un enfoque especial por la investigación, como enfoco este intercambio nuestro de hoy.

## Tres aportes iniciales

Tres son las ideas que guiarán mi pensamiento. He aquí la primera.

Si es cierto lo que el poeta ha dicho, este instante a compartir podría significar la concreción de algo significativo, algo importante para todos quienes, interesados por los temas de las enseñanzas musicales, nos encontramos aquí reunidos, fundamentalmente compositores y pedagogos, ya que aún los pequeños hechos como estos breves momentos de mi ponencia, pueden desencadenar grandes resultados si las circunstancias se combinan favorablemente.

La segunda, es una frase que me conmueve especialmente en el decir de Alejo Carpentier, en su obra "Los pasos perdidos": A veces llego a preguntarme si las formas superiores de la emoción estética no consistirán, simplemente, en una suprema comprensión de lo creado.

Todo lo que nosotros hacemos en nuestra tarea diaria como músicos, docentes e investigadores, tiene como norte y como guía nuestra sensibilidad y realidad más íntima, nuestra esencia como gente del arte, de la MÚSICA. Porque la sentimos y la vivimos, nos interesamos en conocer mejor la raíz de nuestra competencia específica, en gesto generoso, para lograr comprender y compartir mejor nuestra realidad interior con nuestros alumnos. Para mejorar, en suma, y puesto que somos pedagogos, los procesos de enseñanza-aprendizaje de la música que corren habitualmente a nuestro cargo en universidades, conservatorios y escuelas de todo tipo. Para estimular en los más esas posibilidades estéticas de comprensión o aprehensión de lo creado, de la música. En realidad, de la vida como posibilidad creativa propia.

La tercera, es la que guiará concretamente el resto de nuestro camino hoy :

Algunos críticos se han referido a la educación musical como "una profesión sin disciplina" dando a entender que no existe un cuerpo separado y diferenciado del conocimiento que integra ese área de estudio llamado educación musical (...). Hasta no hace mucho tiempo, la mayor parte de las investigaciones las realizaban estudiantes que completaban sus tesis de doctorado. Ahora, la investigación constante y a largo plazo relacionada con la enseñanza y el aprendizaje se está convirtiendo en algo común, y es conducida por investigadores en educación musical y en varios campos relacionados, en particular la psicología. Esta disciplina que nosotros llamamos educación musical esta comenzando a tener un lugar.<sup>1</sup>

El doctor Charles Elliot, notable investigador estadounidense, quien condujera durante trece años *Update-Applications of Research in Music Education*, una de las publicaciones del Music Educators National Conference (MENC, EE.UU.), comenta con agudeza en este párrafo, la situación que enfrentamos actualmente quienes nos dedicamos a la educación musical. Se trata de la definición -en contenido y en extensión- de nuestra disciplina o campo de estudio.

En nuestro país estamos ahora intentando fortalecer un proceso de jerarquización de nuestro campo, de definiciones, de explicaciones y de demostraciones de los contenidos y de la relevancia de estos quehaceres, aclaraciones y puntualizaciones que siguen siendo indispensables para identificar y definir los profundos valores de metas y de logros del quehacer educativo musical: es decir, de nuestro hacer como músicos y como docentes.

Por ello, es sumamente importante la realización de las jornadas que hoy nos convocan. Un encuentro entre quienes crean, expresándose, y quienes transmiten y enseñan, es decir, quienes ayudan a conservar y compartir; era absolutamente indispensable en momentos de cambios educativos como los que vive nuestra comunidad.

Además, hoy tenemos la responsabilidad de abrir las ventanas de la audición de la música toda a nuestros alumnos de todas las especialidades y modalidades, ya que las posibilidades están allí, al alcance tecnológico.

Pero hay que hacer el gesto: la fabricación de los puentes, de la comunicación.

Por eso, quizás, la primer idea en mi colaboración de hoy sea comentar que, en realidad, estamos todavía desbrozando un camino, casi diría, preparando una senda para nuestra parte del mundo. Pensar y repensar que sólo estamos comenzando, aunque nos permitamos disfrutar de los logros ya alcanzados por nosotros aquí y ahora, y por quienes nos precedieron en la tarea en nuestro país.

### **Educación musical: aproximaciones a una definición funcional**

Comencemos por definir nuestro campo, el de la educación musical:

"Todo proceso que consista en la transmisión más o menos consciente y voluntaria de conocimientos y habilidades musicales a personas que participen más o menos voluntariamente en dichas adquisiciones puede ser considerado como educación musical".

Esta descripción es de tal manera abarcativa, que difícilmente permitiría abordar con espíritu de precisión el tema fundamental de mi ponencia de hoy. La apporto, sin embargo, para llamar la atención sobre la historicidad de la enseñanza de la música y la diversidad de los entornos en la que puede darse, entre los cuales está el mediatizado, de singular repercusión en la formación de hábitos.

Prefiero, sin embargo, y en función de los esclarecimientos que siguen, acotar el campo con mayor precisión. Por ello, adopto como definición funcional en este trabajo:

"La educación musical consiste en un proceso de enseñanza-aprendizaje sistematizado en una escolaridad que puede responder a dos fines":

- a) completar el campo expresivo-receptivo del alumno que asiste a un proceso general de educación. Abarca desde el comienzo hasta el final de la escolaridad.
- b) desarrollar aptitudes específicas e intereses por la música como profesión, acompañando al alumno en las adquisiciones de conocimientos y en el desarrollo de las habilidades propias de la vida profesional de su elección".

Ambas finalidades necesitan de ideas claras en materia de aprendizaje de la música. Esta, como esencia y como técnicas, plantea situaciones cognitivas propias, para lo que son, en muchos casos, tipos específicos de aprendizaje.

### **Aspectos a pensar en las enseñanzas musicales actuales**

Es importante el caudal de información acumulada a lo largo de los últimos cincuenta años, con respecto a los ajustes o mejoramientos que, en materia de psicopedagogía musical, pueden aconsejarse.

Conocemos las reflexiones sobre la conveniencia, por ejemplo, de retornar a la experiencia musical viva, directa, a la formación de la representación mental de los acontecimientos sonoros como necesidades imprescindibles, previas a la incursión en la representación gráfica de los mismos. Se reemplazó el aprender hablando acerca de los hechos musicales, o memorizando definiciones externas al sujeto de aprendizaje, por el "aprender música haciendo música".

Los alcances de este simple ejemplo son diversos y muchas veces complejos, ya que el cuánto y el cómo de

esta renovada actitud psicopedagógica necesita del ajuste criterioso fundado en la clara conciencia acerca de la formación o construcción del conocimiento musical.

Indudablemente, es fundamental aquí el aporte de la investigación especializada en temas de psicología educativo-musical y en temas epistemológicos.

Sin embargo, y en muchos casos, se reemplazan enfoques o se proponen renovaciones no fundamentadas sobre evidencia suficiente. O bien se pretende imponer modas didácticas cuyo sustento es ya discutido y aún refutado en el campo internacional de la especialidad. ¿Por qué sucede esto?

Dijimos al comienzo de nuestra exposición que el investigador es visto como alguien misterioso y encerrado en un campo inaccesible. En realidad, muchas veces sucede esto. Muchas más, la comunicación de los hallazgos está envuelta en un vocabulario que asusta al colega no especializado, quien podría beneficiar su acción docente cotidiana con algunos de los logros de la investigación. Este es un tema ya discutido en congresos y seminarios internacionales de la especialidad. Por ejemplo, en 1978, el Dr. Heden, en Bloomington, Indiana (EE.UU.), presentó una ponencia ante el Seminario de la ISME acerca del "Abismo entre el investigador y el docente de aula". Apoyado en los resultados de su investigación sistemática sobre las reacciones mayoritariamente negativas del docente de música en jardines de infantes y escuelas primarias -los maestros de las diferentes especialidades en los conservatorios ni siquiera tratan muchas veces de acercarse a estos aportes- al leer informes de investigación sobre temas directamente conectados con problemas cotidianos, se preguntó si la jerga especializada en investigación aplicada, propia de esa época, el jargon, podría ser la causa de ese rechazo o miedo que muchos docentes experimentan durante la lectura de un informe o una publicación especializada.

Quienes dictamos cursos de postgrado o de perfeccionamiento en servicio de docentes, sabemos de la verdad de esta observación. ¿Qué hacer al respecto? Porque la respuesta pasa por el respeto de una verdadera necesidad Ética: no a los reduccionismos o sobre simplificaciones deformadoras de la verdad científica.

Parecería indispensable entonces que, desde su formación, los músicos-docentes sean preparados para leer, comprender y aprovechar los resultados de la investigación sistemática. De hacerse esto, el vocabulario o jerga, además del estilo propio del informe científico, serían adquiridos en el período de preparación, y el acercarse a las fuentes de la investigación para continuar su permanente actualización, se transformaría en un hábito más del profesional en ejercicio de la docencia musical.

Lo antedicho no significa, por cierto, que la labor de formulación de hipótesis e investigación experimental propia del laboratorio deba perder energía. Incluso en el debate cuantitativa versus cualitativa, se están logrando algunos acuerdos destinados a permitir la formulación de modelos -a partir de las observaciones de campo- que sean luego sometidos a la observación más detallada propia del experimento bajo control, que se traduce, muchas veces, en expresiones cuantitativas y estadísticas.

Sin embargo, todo parece demostrar que la aproximación en temas puntuales entre el investigador y el docente, da como resultado alguno de los siguientes hechos:

- relevancia práctica e inmediata de los interrogantes a investigar;
- comprensión, por parte del docente, de la necesidad de la exactitud metodológica para conseguir confiabilidad, rasgo indispensable en los resultados de la observación sistemática;
- formación del docente desde el punto de vista ético además de científico, para que pueda evaluar, sobre bases concretas, los aportes y sugerencias propios de las bibliografías de tipo didáctico prescriptivo;
- capacitación de esos docentes para diseñar mini-proyectos personales teniendo como referencia y consulta al investigador formado;
- estimulación de alguno de esos docentes para abordar los estudios de postgrado que le permitan avanzar en su profesión, y frecuentar con idoneidad la investigación sistemática, para aportar desde su experiencia, al

mejoramiento de nuestra disciplina.

Ahora desearía incursionar en algún tema específico de la educación musical que está ocupando mucho mi atención en los últimos tiempos. Es sumamente abarcativo, aún no lo he recortado como problema, y me permito esperar un eco ante el mismo por parte de los especialistas aquí presentes.

Se trata de las diferentes medidas o dimensiones de la interacción entre la escuela o escolaridad general -en este caso no me detengo en la formación artística propiamente dicha- y los distintos grupos de pertenencia de los alumnos que las pueblan. Estos son temas de indudable importancia y que forman parte de las reflexiones más actuales en nuestra especialidad.

Para desarrollar estas ideas, conviene que aclare que, probablemente, nos estamos concentrando en estos problemas porque se dispone de suficiente información confiable en materia de percepción musical, de identificación y desenvolvimiento de aptitudes musicales, así como en materia de enfoques didácticos adecuados a distintos momentos y situaciones educativo-musicales (tests, descriptores para evaluación, etc.).

En efecto, se observa que las reformas en curso en nuestro país promueven el cultivo de un circuito de contenidos conceptuales-procedimentales-actitudinales que comportan, no solamente selección de bienes culturales a conservar, transmitir y desarrollar, sino también la adquisición de las escalas de valores propias de cada una de nuestras culturas.

Indudablemente se ha avanzado mucho en materia de respeto y reconocimiento de los valores de las músicas del mundo o (en una expresión que me satisface por más de un motivo y sobre la que he reflexionado en Australia, 1988, en uno de los plenarios de la conferencia bianual de la ISME) "los distintos idiomas de la música y sus universales acústico-perceptivos, sin implicancias semántico-culturales".

No deseo abordar aquí este tema desde el punto didáctico, porque pienso que muchos docentes capaces saben encontrar los caminos para conducir a sus alumnos hacia el conocimiento de más y de otra música, a partir de su situación particular y local. Pero deseo destacar, especialmente en el entorno de este encuentro, el tema de la aproximación de las jóvenes generaciones al producto de las búsquedas y de la creación de los compositores contemporáneos.

Deseo enfocar, en cambio, el tema de las conexiones concretas, punto a punto, entre los juegos, las canciones, y todas las acciones musicales que rodean al niño, al púber y al adolescente en sus casas y en las calles, y los materiales musicales que los sistemas educativos en transformación están proponiendo. Creo que aquí la investigación sistemática tiene mucho que hacer, ya que al parecer, son los problemas más significativos del hoy y mucho preocupan a los docentes.

Por ejemplo: ya en 1976, ante la Conferencia Internacional de la ISME en Montreux (Canadá), Desmond Marck informaba sobre los resultados de sus investigaciones en fábricas y pistas de baile, en los que constataba la pérdida irreversible o el descenso en la agudeza auditiva de ambos tipos de poblaciones. Mi pregunta es ¿qué ha sucedido que el tema sólo ha empeorado? Porque la tecnología del sonido se ha perfeccionado y hoy pueden alcanzarse niveles de decibeles aún más fuertes. Las "disco" son una verdadera enfermedad. Las salas de videojuegos son auditivamente atronadoras. ¿Qué ha pasado, que el problema ha seguido creciendo, pese a los datos que investigaciones serias han divulgado? ¿Por qué la educación musical sistemática no ha tenido fuerza ni presencia para paliar esta enfermedad? Me refiero al descenso de agudeza auditiva entre nuestros jóvenes, al incremento de hipoacusias relativas, y a la falta de conocimiento sobre autoprotección ante hechos fisiológicamente irreversibles.

Creo que si se ha fallado hasta ahora, además de las sugerencias ya enunciadas, correspondería formular nuevas preguntas y desarrollar otras investigaciones. Siguen algunos interrogantes:

- ¿qué significa SALUD para las jóvenes generaciones?
- al desaparecer o disminuir algunas de las formas tradicionales de contención en las conductas individuales y sociales definidas por las creencias, ¿qué aportes puede concretar la escuela?; ¿tiene ésta algún poder real

para contrarrestar los efectos de la propaganda mediatizada?

Este campo de ideas, probablemente a cargo de especialistas en sociología de la educación musical, seguramente debe abrirse en más interrogantes. Probablemente serán elegidos los métodos de investigación propios de la etnología. Pero no dudo de que éste es un tema importante y urgente. La existencia misma de la escuela como hoy la conocemos, depende de este tipo de estudios porque:

\* si algo puede hacer la escuela, debe ser puesto en marcha con bases sólidas y pronto.

\* sinó, debería comenzarse a pensar en formas alternativas de educación general, en nuestro caso específico, de educación musical en dicho ámbito.

Porque parecería estar claro que la sociedad no seguirá financiando durante mucho tiempo tipos de enseñanza deficitarios o pobres en su resultado práctico.

Como estoy sinceramente convencida de que los niños y jóvenes del mundo pueden crecer mejor si disponen de las posibilidades que brinda una educación musical concebida a su medida, a la de HOY, que ayude a la tarea de su crecimiento, es que sugiero que este tema de reflexión ocupe un lugar prioritario en nuestra atención.

Seguramente, se necesitarán equipos interdisciplinarios de investigadores ante lo que enuncio como otro tema de la pedagogía contemporánea en nuestra especialidad: la interdisciplinariedad posible entre las artes, por una lado, y entre la música y otras áreas del conocimiento humano por el otro.

Conectado con el tema anterior, deseo permitirme abordar otro tema delicado por lo controvertido y riesgoso. Se trata de la acción constante, impregnadora, formadora de modelos biológicos y psicológicos que cumplen los medios de difusión masiva. No caeré, por cierto, en la ingenuidad de censurar ontológicamente a los mismos. Como no censuraría al cuchillo que lastima accidentalmente a quien no está preparado psicomotrizmente para utilizarlo y, por esa razón, se lastima..

Los medios -incluyendo telefonía y todas las maravillas tecnológicas de las llamadas autopistas- son eso, medios. Como lo fue el libro, gracias a la multiplicación lograda por la imprenta. Ahora bien, la sociedad ha dado profesionales para transmitir su saber acumulado y sus modelos; nosotros los maestros, en nuestro caso, los músicos-maestros, nos preparamos con el conocimiento específico a transmitir y con los medios pedagógico-didácticos para hacerlo. Tenemos el compromiso ético de estar al día y de enseñar la verdad, lo cierto, en la medida de nuestras capacidades, sobre las cuales la sociedad ejerce control.

No ocurre todavía lo mismo con muchos de los que ocupan espacios formadores e informadores en los medios masivos de difusión, voluntariamente asumidos así o como resultado de acciones con finalidad comercial. La publicidad está en primera fila en estos temas.

La investigación en psicología del aprendizaje, junto con la especulación investigativa filosófica, debería comenzar a dedicar muchos esfuerzos a este tipo de temas que, por cierto, no son fáciles. En los Estados Unidos de Norteamérica, una creciente discusión acerca de un pretendido canon de la literatura inglesa de enseñanza indispensable, revela por sí sólo la dificultad de la tarea ( Hirsch, E.D., Cultural Literacy, Vintage, 1988). Pero, al menos en mi conocimiento, todavía no se ha emprendido una tarea similar, consciente y bien delimitada en el campo de la música y su enseñanza. Por ello, quizás deberíamos preguntarnos

- si estamos eligiendo adecuadamente las músicas que proponemos en nuestras escuelas;
- si no hay mejores o diferentes tipos de temas a partir de otras conexiones, probablemente epistemológicas, entre los idiomas de la música que cultivan nuestros alumnos y aquéllos que sentimos, o que la sociedad siente que deben ser transmitidos para conservarlos;
- si es posible detectar comprobadamente rasgos permanentes del hacer musical de todo tipo y función que facilite su aceptación/absorción por parte de las jóvenes generaciones, aunque signifiquen un esfuerzo de

comprensión y definición individual.

El tema del aprovechamiento de la experiencia acumulada por los docentes al frente de grado, la sistematización de sus resultados, y la posible convalidación científica de los logros muchas veces alcanzados en materia de aprendizaje musical, es tema que ocupa la atención de varios investigadores, como H. Hair o A. Zenatti, por ejemplo, y la mía propia. Este tipo de trabajo rara vez se encuadra valiosamente en la llamada investigación-acción; para ser eficaz y confiable, necesita de un "repertorio" de técnicas mixtas que no excluya el uso de la metodología experimental. Poco hay en materia de manuales o guías de investigación publicado a estos efectos. En realidad, se trataría de abordar una nueva dimensión investigativa, quizás una "modulación" de dicha metodología, con un tipo específico de delimitación problemática y una implementación metodológica mixta.

Las técnicas de la investigación-acción, verdaderas modas hoy en el ámbito hispano parlante, no han generado todavía una dimensión propia, seria y valiosa en las enseñanzas artísticas. Corren el riesgo de transformarse en modelos operativos del cambio, sin bases metodológicas sólidas y coherentes. Muchas veces, el docente enseña el recurso en lugar del contenido musical. Y los riesgos diversos, incluso taxonómicos, minan los procesos de enseñanza-aprendizaje de la música. Es éste un tema de preocupación y que necesita aportes de reflexión, investigación y documentación serias y valiosas.

Al respecto, una revolución está caracterizando el hacer musical popular en entornos informatizados. Acompañando esas posibilidades, también exploradas por músicos de la envergadura de Pierre Boulez, los códigos digitalizados de la computación están reemplazando, en el habla de los jóvenes enrolados en la música popular, a los códigos gráficos tradicionales de la música occidental.

En efecto, se utilizan códigos mixtos, numéricos binarios y alfabéticos para programar y escribir partituras producidas en secuenciadores. Estas aproximaciones presentan reminiscencias de las antiguas tablaturas, lo que generó una investigación en curso en la Argentina, acerca de su validez funcional. Sin embargo, y de hecho, se está abriendo un campo de posible incompreensión entre los músicos del mundo: se está hablando de un

Do=C3 (código acústico ) =60 (código numérico).

La investigación cognoscitiva ya debería abrir posibilidades de formulación de hipótesis a este respecto, estudiando

- la validez y confiabilidad de estos nuevos códigos;
- las posibilidades de la transcripción comprensiva entre uno y otro;
- la interdisciplinariedad lógico-matemática posible entre esos modelos comprensivos.

Un área muy poco explorada por nuestro campo de investigación es el circuito de rendimiento y aprovechamiento de aprendizajes musicales entre las distintas instancias educativo-musicales que el sistema educativo de cada país diseña. Nos referimos a la interrelación educación general y enseñanza artística, en sus aspectos de motivación y orientación de las capacidades específicas hacia la vida profesional o el camino del mejor uso del tiempo de ocio.

Finalmente, deseo llamar la atención sobre la investigación acerca de la formación de los artistas de la música en todas sus interacciones. Hay un cambio hacia la flexibilización en estas materias. El músico profesional debería serlo en amplitud de enfoques, aunque con la diversidad natural de las capacidades y opciones personales.

Pero ha habido, y quizás hay confusiones. No se trata de enfocar facilismos o simplificaciones desnaturalizadoras de lo que, cada día más, parecen ser los grandes desafíos cualitativos en materia de vida profesional musical. Hoy, los niveles de exigencia impuestos por el avance tecnológico y la amplitud de la literatura musical, junto con la posibilidad de aquella aldea global de la que hablaba Mc.Luhan que, de hecho

ya existe, no han rebajado los niveles cualitativos exigidos al artista. Al contrario, los han incrementado. La competencia es enorme, porque los logros, de tener éxito, son también grandes a nivel planetario.

La adaptación a los cambios, la solidez de la convicción artística, el dominio de técnicas y códigos nuevos, la diversidad de preparación para la sala de conciertos y la de grabación, entre otras, son desafíos que los conservatorios y escuelas de música deben enfocar. Si bien algunos son problemas económico-financieros, los más importantes son cognoscitivos y afectivos. El músico de hoy -profesional o amateur- necesita niveles de concreción en sus realizaciones artísticas de muy alto nivel.

Tiene que ver también con el desarrollo de la capacidad de apreciación estética. Creo poder afirmar que es éste, todavía, un campo casi virgen en materia de investigación psicopedagógica y filosófica. Un campo en el que hay que investigar. Encontrar modelos e hipótesis alternativos. Tratar de incursionar, con espíritu prospectivo, en la formulación de estructuras o sistemas renovados para la formación de los músicos del futuro.

Es necesario que puedan abordar la audición comprensiva de estilos y músicas diversas, en constante acrecentamiento por el aporte de los estudios de los musicólogos, y en diversificación acrecentada por el desenvolvimiento de las nuevas ideas propias de los compositores de hoy, los que están vivos y nos comunican sus aportes y creaciones.

### **Para concluir**

Creo sinceramente, que nuestro campo de estudio, nuestra disciplina, existe. Que, pensando y repensando la educación musical y sus variados problemas, se consolida el conocimiento del tema que nos ocupa y nos preocupa a todos los aquí presentes.

Creo también, que se dispone de suficiente documentación -resultado del caudal de experiencias acumulado- como para mejorar las enseñanzas musicales, tanto en el ámbito de la educación general, como en el específico. La conexión entre estos dos mundos es importantísima para el buen logro de los propósitos de ambos entornos educativos.

Creo que se dispone de bibliografía amplia y de conclusiones sólidas para mejorar -con total respeto por las modalidades propias de cada docente y de cada unidad educativa- el desenvolvimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje propios de nuestra tarea.

Es imprescindible, sin embargo, que estos conocimientos se divulguen más ampliamente, que desarrollemos en los jóvenes músicos en formación psicopedagógica-didáctica, la actitud crítica que les permita aprender del conocimiento sistemático acumulado, y continuar creciendo a partir de las búsquedas y experiencias propias, evitando la influencia de "gurús" que reduzcan o esclerosen la delicada y sentida función vocacional y profesional implícita en el hecho de haber elegido ser músicos/educadores.

¿Habrás sido capaz el suave aletear de las alas de la efímera mariposa -esta metáfora casi borgeana que he elegido para abrir mi presentación- de generar la energía necesaria para que todo lo dicho aquí fructifique y genere acciones renovadas en temas y esfuerzos?

Sólo puedo confiar en que, juntos, compositores y pedagogos, todos los que compartimos amores e ideales, lo logremos.

### **Referencias**

1Elliot, Ch. (1996). Update, Applications of Research in Music Education. Vol. 14, Nº2.



Volver al índice de la revista

## Didáctica del canon (1)\*

Marco Lucato  
Dto. de Didáctica Especiales  
Fac.de Ciencias de la Educación  
Universidad de Vigo  
[mlucato@uvigo.es](mailto:mlucato@uvigo.es)

---

Publicado en: Didáctica de la Música, 9.

### INTRODUCCIÓN

A pesar de la rica bibliografía existente sobre los Cánones, falta todavía un tratado completo que explique con claridad y sobre todo con una lógica didáctica, el divertido e interesante mundo del Canon. Las comunes antologías presentan de manera más o menos completa el Canon siguiendo un orden cronológico en algunos casos, o una división por temas (sacro, profano, divertido, etc.) en otros.

Algunos libros tratan el canon de manera puramente creativa, olvidando explicar claramente, con ejemplos, todas las formas, modos y estilos que lo han hecho evolucionar a lo largo de los siglos; a veces el Canon ha sido utilizado como una verdadera arquitectura musical en composiciones de alto nivel (canon mensural, retrogrado, inverso, etc.).

Esta serie de artículos es solamente el principio de un trabajo, que espero poder continuar y profundizar, ya que algunos de los modos canónicos son todavía desconocidos en las actuales publicaciones y necesitan un profundo trabajo de búsqueda en los archivos históricos.

He intentado que el resultado no sea una estéril y pesada lista, sino un trabajo lo más útil y didáctico posible, para que pueda ser utilizado en cursos de coral, como complemento al estudio de historia de la música, para la preparación a los exámenes de oposición del M.E.C. y también para los profesores de música de Educación Primaria y Secundaria, que aquí encontrarán unidades didácticas ya preparadas.

## HISTORIA

El Canon es una forma de composición a imitación estricta cuyas partes ( 2 o más) vocales o instrumentales, repiten a distancia de un número determinado de tiempos o de compases el mismo esquema.

El Canon tiene su origen ya en la música monódica primitiva y popular, donde el gusto de repetir fragmentos musicales con diferentes ritmos y entradas falsas, hace que empiece una primitiva polifonía ,sin utilizar exactos parámetros técnicos, pero interesante en los resultados. El principio de la imitación se encuentra también en canto monódico gregoriano, con la reexposición de células melódicas parecidas.

El Canon empieza su desarrollo en el l'Ars Antiqua, cuando el gusto de la práctica imitativa infunde dinamismo al contrapunto principalmente homorrítmico. Algunos "Organum" de la escuela de Notre Dame (1180-1250) presentan imitaciones bien como intercambio entre las voces de fragmentos melódicos diferentes y definidos, o bien como imitación canónica de un tema

## Viderunt Omnes

Perotinus

Organum (final siglo XII)

The image shows a musical score for a canon. It consists of two staves of music. The top staff begins with a melodic phrase labeled 'A', followed by a rest, then another phrase labeled 'B'. The bottom staff begins with a phrase labeled 'B', followed by a rest, then a phrase labeled 'A'. This structure illustrates the imitative canon where the second part enters with a different melodic fragment than the first.

## Tu Patris sempiternus

Organum Anonimo siglo IX-X

También algunos motetes utilizan el principio de la imitación de partes alternas con repeticiones de partes vocales iguales con diversos grupos vocales

## Motette del siglo XIII

El término Canon empezó a ser utilizado en el siglo XIV y los primeros ejemplos de esta forma musical se encuentran en las composiciones que toman el nombre de: Rondelli, Rotondelli y Rote. El primer Canon que la historia nos presenta como una Rota a 4 voces, aparece al principio del siglo XIII: el famoso "Sumer is icumen in"

### Sumer is icumen in

The musical score for 'Sumer is icumen in' is presented in four systems. The first system includes a tenor part and two parts labeled 'pes I'. The second system includes a part labeled 'D'. The third system continues the 'pes I' parts. The score includes lyrics and measure numbers (1, 6, 11).

Esta misma estructura canónica caracteriza la Caccia (italiana) y la Chasse (francesa), del 'Ars Nova, hasta el punto de que entonces los términos de Caccia, Fuga y Canon se usaban como términos similares

En el siglo XV la técnica del canon alcanza el máximo esplendor tanto desde el punto de vista de la perfección como de la complejidad. La cultura de este siglo lleva a utilizar técnicas enigmático-matemáticas que dan origen a los consiguientes cánones mensurales y enigmáticos. En los cánones mensurales todas las voces proponían la misma melodía, diferenciándose unas de otras por la diversa figuración rítmica indicada al principio de la obra con diferentes valores rítmicos ("Agnus Dei" de J. Desprez: da Missa l'Homme arme')

The musical score for 'Agnus Dei' shows three parts with lyrics: 'A - gnus', 'tol - lis pec - ca - ta mun -', and 'di ni - se re - re - no-'.

El Canon ha recurrido habitualmente en el siglo XVI a la música de género sagrado, al mismo tiempo el nacimiento de la monodia, parece distraer, en el 1600, la atención de los compositores; pero el desarrollo del Contrapunto instrumental que se concretiza en la estructura de la búsqueda y de la Canción, conduce rápidamente a la organización de la Fuga, la más amplia y elaborada arquitectura polifónica, que del estilo canónico valora totalmente las virtudes expresivas y formales

## Cantata Nº 106

J.S.Bach

The image displays the musical score for Cantata Nº 106 by J.S. Bach. It consists of four staves: Soprano (Sp.), Alto (Al.), Tenor (Tn.), and Bass (Bs.). The score is written in G minor (one flat) and common time (C). The first system shows measures 1 through 3, with measure numbers '1' and '4' indicated below the staves. The second system shows measures 4 through 7, also with measure numbers '4' and '4' indicated below the staves. The notation includes various rhythmic values, accidentals, and articulation marks.

En el siglo XVII el Canon fue utilizado con fines didácticos como el solfeo cantado, la didáctica del canto y del contrapunto, pero también con fines no siempre musicales, en fiestas, reuniones y manifestaciones de sociedad.

Durante las reuniones familiares algunos músicos o aficionados con ganas de divertirse, improvisaban cánones, a veces con palabras licenciosas, para la diversión de la gente, como demuestran las composiciones de Caldara (*Divertimenti Musicali per Campagna* 1729) y de Salieri (*Scherzi Armonici Vocali* 1795)

### Su cantiamo!

R. Caldara

1 Su can - tia - mo, la, la, la, co - si l'orane pas - se - ra.

2

3

6 la la la la la la la pas - se - ra, la la la

11 la la la l'o - ra ne pas - se - ra

### Viva la bottiglia

R. Salieri

1

6

11

16

21

El catch inglés era muy utilizado en Inglaterra en los siglos XVII y XVIII: su finalidad era divertir, en especial a los hombres que inventaban los textos, los cuáles a veces eran soeces. En esta época nacieron muchos "Catch Club" que se dedicaban a escribir cánones de este estilo.

## Drink about, John!

Henry Purcell

Muchos músicos del siglo XVIII han trabajado este género no sólo por pasión al contrapunto, sino también para educar a sus alumnos en el canto.



## Teoría y práctica de la ejecución pianística\*

Antonio Narejos

---

\*Publicado en *Tossal*, Vol.2-3, 1993-1994. Universidad de Alicante

---

### 1.1. - Experiencia y conocimiento.

En épocas pasadas se consideraba la práctica como un medio suficiente para alcanzar el dominio de la ejecución pianística. Habitualmente se prestaba poca o ninguna atención a la teoría, apoyándose a lo sumo en teorías espontáneas, fundamentadas en el sentido común. Ante cada problema técnico se recurría al procedimiento de ensayo-error, adoptándose sin más, y casi siempre de modo inconsciente, las soluciones que daban resultado. Lo que en definitiva interesaba al pianista era saber cómo podía proceder para desenvolverse con la mayor eficacia y no la comprensión profunda de los procesos implicados en su actuación.

No es extraño por tanto que antes de cualquier intento teórico, se desarrollasen métodos orientados a la enseñanza, por los que se describía el curso de las acciones consideradas óptimas. En este sentido, algunos profesores expusieron las conclusiones de su experiencia, dictadas generalmente en forma de recetas prácticas, que proponían cuál era la posición más adecuada de la mano, la forma que debían adoptar los dedos o la altura a que elevarlos antes de atacar la tecla... Estas normas terminaban por ser aceptadas en base a la admiración que se profesaba por algún maestro, sin ni siquiera interrogarse acerca de su fundamento ni su grado de validez.

La mayoría de estos métodos se conformaban con aglutinar conclusiones parciales e inconexas, extraídas de la observación y basadas en apreciaciones más o menos intuitivas. Se limitaban a describir los rasgos más superficiales de la acción sin tener en cuenta que la observación está demasiado condicionada por las expectativas, los gustos y los conocimientos del observador como para poder constituir por sí misma una garantía de objetividad. Dos individuos diferentes que observen a la vez los mismos hechos en las mismas circunstancias, no tendrán necesariamente las mismas experiencias y podrán sacar de ellas conclusiones muy distintas.

Además, cuando observamos varios fenómenos, siempre es posible encontrar regularidades, sin que signifique que aquéllos funcionen gracias a éstas. Consideremos los siguientes enunciados:

El primero corresponde a C. Piron y ha sido extraído de su libro "L'Art du piano" (1):

"Las grandes superficies táctiles proporcionan sonoridades redondas y potentes, con los dedos ligeramente planos al presionar las teclas. Las pequeñas superficies táctiles, puestas en juego al atacar la tecla por el borde del dedo más próximo a la tecla, provocarán la emisión de un sonido más débil en el matiz piano, y relativamente más seco en el fuerte"

El segundo pertenece a M<sup>a</sup> Jaëll, quien se expresaba así en su ensayo "La Main et la Pensée musicale" (2):

"El timbre obtenido por los cuatro dedos, desde su lado oponible (el que está situado frente al pulgar) resulta más metálico; por el contrario, la resonancia es cada vez más ligera, más clara, en la medida que el toque se realiza del otro lado".

En ambos casos se nos dice que determinadas condiciones físicas influyen sobre la calidad del sonido, pero no llega a plantearse cuál es el papel preciso que desempeñan en los mecanismos de producción sonora, como tampoco se sugiere un modelo mínimamente estructurado en el que tales condiciones pudieran relacionarse con otras. Se establecen, por tanto, hipótesis de relación entre variables escogidas arbitrariamente, que a lo sumo dan cuenta de la experiencia inmediata de quien las emite, pero que dicen muy poco acerca de los hechos que pretenden constatar.

Por supuesto que puede obtenerse un sonido de las características deseadas colocando el dedo de una forma determinada o localizando el contacto con la tecla en un punto muy específico de la yema, pero en última instancia, sólo lo conseguiremos si, además de estas variables, hacemos intervenir otras que sean realmente eficaces. ¿Cómo podría saber un observador que los datos que recoge de la observación se deben a los fenómenos atendidos y no a otros que le pasaran desapercibidos? La realidad es demasiado compleja como para esperar que pueda ser aprehendida atendiendo únicamente sus rasgos superficiales.

Por otra parte, que realicemos una acción no implica necesariamente que sepamos lo que estamos haciendo o cómo lo hacemos. En la mayoría de ocasiones somos más conscientes de nuestros objetivos musicales que de los medios físicos que empleamos para alcanzarlos. No debemos confundir saber-hacer con conocer. Ambos pueden darse juntos, pero no necesariamente. De hecho en muchos pianistas con talento, coexiste la destreza técnica con la ignorancia teórica.

Los primeros intentos por comprender la naturaleza, la estructura y el funcionamiento de la ejecución pianística surgen hacia los últimos años del siglo XIX. Comenzaba entonces a hablarse de tensión y relajación muscular, de peso, del oído, de la memoria, etc. Las explicaciones dadas con anterioridad, por el contrario, se limitaban a describir los rasgos externos de las acciones del pianista. Atendían al cómo, pero eludían pronunciarse acerca del por qué. Apenas conseguían ir más allá de los rasgos observables, y si lo rebasaban, generalmente lo hacían en forma de mitos y supersticiones.

En esta época los pianistas subscribieron las líneas del pensamiento positivista que, desde la mitad del siglo, venían influyendo sobre los estudios musicales, y cuya primera consecuencia había sido el nacimiento de la Musicología. La orientación de las inquietudes teóricas hacia lo dado objetivamente, hacia aquello que podemos conocer a través de nuestra experiencia, había surgido como reacción frente a las especulaciones de tipo metafísico propias del Romanticismo. De este modo, comenzaron a realizarse investigaciones y a proponerse leyes, con lo que se aspiraba a adquirir un status científico.

La pianista alsaciana M<sup>a</sup> Jaëll orientó su reflexión sobre la ejecución pianística partiendo del método introspectivo y de los presupuestos del Asociacionismo. En contacto permanente con fisiólogos y psicólogos, como Ch. Féré o Bain estudia las relaciones psico-fisiológicas entre la sensibilidad táctil y la actividad motriz con el cerebro. En Alemania R. M. Breithaupt profundiza en las bases físicas de la técnica, en colaboración con el doctor Steinhausen. Parte de la utilización integral del peso del brazo, desarrollando la teoría introducida por Deppe, como también lo hicieron E. Caland, Bl. Selva y otros muchos en los primeros años del s. XX. Louta Nourenberg y Joseph Gát estudian el movimiento a través del cinematógrafo; Ortmann analiza los movimientos del brazo mediante las técnicas como la fotografía o la construcción de un brazo mecánico.

Se había abierto una vía de inmensas posibilidades, orientada al estudio científico de la ejecución pianística

en todos sus aspectos. Pero esta vía fue cegada por generaciones posteriores que cayeron en el tremendo error de creer que se habían alcanzado verdades absolutas e inmutables. Resulta sorprendente la ingenuidad de algunos autores como G. Kaemper que llega a proclamar que "el estudio científico de la técnica pianística había llegado a convertirse en una ciencia exacta" (3). Y es que parece que si una afirmación puede ser calificada de alguna forma como "científica", debamos suponer que sea especialmente fiable o incluso que no admite discusión. La convicción de haber alcanzado la explicación "definitiva" a la ejecución pianística condujo al colapso de una actividad frenética que inundó el primer tercio del siglo XX. A partir de entonces los trabajos han sido muy esporádicos y hasta cierto punto anclados en los planteamientos de aquella época, y solo han sido superados por las aportaciones de los últimos años, debidas a científicos de distintas disciplinas.

Sin embargo, aun hoy, muchos pianistas renuncian a cualquier intento de explicación, alegando que algunos de los grandes pedagogos que intentaron describir su técnica solo consiguieron dar explicaciones falsas y hasta absurdas de su modo de actuar. Estas reticencias quedan reflejadas en la siguiente frase de Alfred Brendel:

"Personalmente, desconfío de esos profesores de piano que saben exactamente a qué altura es necesario sentarse, y la posición en la que deben colocarse las manos" (4),

o en esta otra de E. Neuhaus:

"Todos los métodos (al menos los existentes hasta hoy) parecen vacíos y provocan la sonrisa irónica de quien realiza un verdadero trabajo creador" (5).

Pero estas críticas no deben interpretarse como renuncia a la reflexión teórica, o despreocupación por los fundamentos de la ejecución pianística. Si fuera así tendríamos que conformarnos con permanecer en la oscuridad o confiar en otros medios, como la intuición, para alcanzar la comprensión de nuestra actividad.

El presente libro no pretende desarrollar un "método", ni ofrecer soluciones concretas a los problemas de la ejecución pianística. Antes bien, aspira a desarrollar un cuerpo de conocimiento con suficiente poder explicativo como para alojar en su seno los distintos fenómenos implicados. Un conocimiento que nos permita comprender mejor lo que sucede durante la ejecución pianística y de este modo mejorar nuestro dominio sobre ella.

### **1.3. - Los Métodos y las Escuelas pianísticas.**

Podemos definir la idea de método como un conjunto de procedimientos orientados a tratar los problemas de la ejecución pianística. La finalidad principal de un método es su aplicación a la enseñanza, proponiendo normas estables de actuación que aportan soluciones cuya eficacia ha sido convalidada por algún pianista. El objetivo de estas normas consiste en eliminar o al menos reducir la intervención del azar ante cada nueva situación y el esfuerzo empleado por el alumno en superarla. Por supuesto puede darse un aprendizaje espontáneo, o "auto-aprendizaje", generalmente apoyado en la imitación, pero no puede existir enseñanza sin método. Algún procedimiento, por precario que éste sea, ha de utilizarse cuando existe la intención de enseñar.

Para ser efectivo, un método debería contemplar todas las demandas con que pudiera encontrarse el pianista durante la ejecución de cualquier obra. Pero, en realidad, solo se consideran determinados "casos típicos", que resumen el tremendo número de acciones posibles. Generalmente son extraídos a partir de las características de la escritura musical y de los problemas de su adaptación a las condiciones mecánicas del instrumento. Entre las distintas clasificaciones propuestas destacamos la de E. Neuhaus (6), que viene a recoger los supuestos tenidos en cuenta por la mayoría:

- Una sola nota.

- Cinco dedos (de dos a cinco notas sin cambio de posición).
- Escalas (paso del pulgar).
- Arpeggios (acordes desplegados).
- Notas dobles (de la segunda a la décima).
- Acordes (tres o más notas a la vez).
- Saltos.
- Polifonía.

Se trata de una sencilla ordenación cuyos elementos se hallan vinculados entre sí por una relación que procede de lo simple a lo complejo, aunque el criterio utilizado para ello no sea del todo uniforme. Cuesta reconocer, por ejemplo, una misma relación de orden que pueda establecerse tanto entre las Dobles notas y los Acordes, como entre éstos y los Saltos.

Otras clasificaciones se han realizado desde perspectivas menos amplias, orientándose a parcelas más específicas de la ejecución pianística. Es el caso de R. M. Breithaupt (7), que se ciñe a un conjunto de elementos determinado (los tipos de ataque) y realiza su ordenación respecto a una propiedad concreta (la utilización del peso). Lejos aún de tratarse de una clasificación sistemática, posee no obstante un mayor alcance que la de Neuhaus, puesto que establece relaciones más sutiles entre sus elementos que la de éste:

A.- Acción del peso propiamente dicho:

- I.- Caída del peso total del brazo elevando la mano (martellato)
- II.- Caída del peso del brazo desde la superficie del teclado (non legato)
- III.- Desplazamiento lateral del peso por rotación (non legato)
- IV.- Desplazamiento lateral del peso por movimiento elíptico del antebrazo (legato)
- V.- Retención natural del peso (staccato)
- VI.- Lanzamiento directo del peso con rebote natural (con bravura)
- VII.- Apoyo de una carga ligera sobre los dedos firmes (jeu perlé)
- VIII.- Toque ligero con carga mínima sobre la tecla (Leggiero-leggieramente-leggierissimo)

B.- Acción del peso con ligera elevación de los dedos:

- 1.- Con caída del peso del brazo (martellato-non legato)
- 2.- Con caída del peso de la mano (non legato)
- 3.- Con caída del peso propio de los dedos (non legato, con bravura, leggiero)
- 4.- Impulsión de estos tres pesos (staccato)

Estas clasificaciones sirven de base para la elaboración de los sistemas de estudio propios de cada método. En el pasado éstos constituir meras recopilaciones de fórmulas que eran transmitidas por tradición y respondían a planteamientos a menudo dogmáticos. Tenían la pretensión de constituir sistemas absolutos e incorregibles, y las acciones que proponían se hallaban tan férreamente preconcebidas que se presentaban como único medio para obtener la perfección en la ejecución pianística. Algunos de estos métodos

mantienen, aun hoy, cierta influencia sobre grupos de estudiantes ingenuos que se dejan enredar por "acciones fetiche" y presupuestos oscurantistas, invocados en nombre de algún gran maestro, por lo común ya desaparecido. Si son denominados "métodos", sólo pueden serlo en el sentido más denigrante del término.

Desde finales el siglo XIX preocupa más a los pianistas la búsqueda de coherencia interna y la formulación explícita de sus principios, antes que la acumulación ciega de fórmulas de actuación. Se encuentran abiertos a adoptar nuevos procedimientos. Se muestran más exigentes a la hora de expresar sus opiniones. Más dispuestos a reconocer sus propios errores y a ser más tolerantes con los de los demás. Se preocupan por comprender mejor su actuación antes que dejarse llevar por el hábito y la autoridad, que arrastran el pensamiento al reposo.

Un método tiene suficiente poder como para aglutinar a su alrededor un gran número de seguidores, dando lugar a lo que ha dado en llamarse una "escuela". Por escuela entendemos una "comunidad pianística" cuyos miembros comparten ciertos usos, procedimientos o simplemente una determinada actitud hacia la ejecución pianística. Estos aspectos se reúnen en torno a un "núcleo central" y representan las verdaderas señas de identidad de una escuela. Como tal núcleo central puede ser considerada la "imagen estética" en el método de E. Neuhaus, el "peso del brazo" en el de L. Deppe, la "silla baja" como paradigma de la pedagogía de E. Del Pueyo, la "tracción braquial" como fundamento de la ejecución para B. Ott, etc.

Los seguidores de una escuela determinada asumen su modelo característico, cuyos supuestos no pueden rechazar o negar. Al menos durante el período de aprendizaje se encuentran estrechamente ligados a él, aunque posteriormente cada epígono desarrolle su propia vía personal. Existe, por otra parte, una marcada rivalidad entre las distintas escuelas de una misma época, en pugna por el reconocimiento universal, aunque sus diferencias suelen centrarse en problemas que no guardan relación alguna con la realidad objetiva.

Es frecuente que una escuela se asocie a un determinado maestro y a la tradición pedagógica que éste inaugura, como también a la actividad generada en algún centro de enseñanza que se haya constituido en foco de atención durante algún tiempo. Así podemos hablar de la Escuela (o mejor Escuelas) de Liszt, de Leschetizky, o en nuestro país de la Escuela de Cubiles o la de Frank Marshall.

La importancia adquirida por algunos Conservatorios, generalmente situados en las ciudades de mayor trascendencia cultural de un país, hacen surgir una conciencia "nacional" de escuela. El Conservatorio de París, por ejemplo, representaba a una "Escuela francesa", preocupada por la articulación digital, haciendo actuar los dedos como pequeños martillos; la "Escuela alemana", cuna de la utilización del peso del brazo se asocia más bien a la comunidad pianística surgida en torno a L. Deppe o la "Escuela rusa", vinculada principalmente al Conservatorio de San Petersburgo, que se ha caracterizado por la fuerza y el temperamento.

Las características asociadas a las escuelas nacionales se han ido difuminando, por el trasiego de pianistas de unos países a otros, que transmiten su bagaje técnico e interpretativo a las nuevas generaciones. De este modo se ha ido configurando una especie de "Escuela internacional" en la que los distintos matices autóctonos convergen hacia un núcleo central más homogéneo, basado más en criterios pragmáticos que tradicionales. Las "Escuelas pianísticas", o lo que ha conseguido sobrevivir de ellas, constituyen hoy día un lastre de la historia que, por su estrechez de miras, parece entrar en contradicción con la tendencia actual de propiciar un diálogo interprofesional más amplio en el que el pensamiento musical pueda ser cada vez más explícito.

El procedimiento a seguir no puede ser el de reunir los hechos y fenómenos observados más o menos ordenados en catálogos, sino el de hacer proposiciones acerca de cómo éstos funcionan. Si además conseguimos relacionar estrechamente nuestras proposiciones de modo que mantengan entre sí una coherencia interna, estaremos elaborando una teoría. Pero para que una teoría sea lo suficientemente amplia y dotada de profundidad explicativa, es necesario que ofrezca un modelo conceptual capaz de dar cuenta de todo cuanto pueda ocurrir en el marco de la ejecución pianística. El mérito de una teoría, si es que tiene alguno, está en permitir vincular hechos en apariencia distintos y sin conexión entre sí; hechos que anteriormente sólo habían sido expuestos de modo intuitivo y parcial. La teoría les dota de significado, según

el papel que desempeñan en su contexto y ofrece los cauces para su posterior ampliación y profundización.

#### **1.4.- Hacia una teoría de la Ejecución Pianística.**

La concepción tradicional de la ejecución pianística parte de su división en dos aspectos sustancialmente distintos: la interpretación y la técnica. La competencia interpretativa se asocia a la capacidad del pianista para transmitir el "mensaje musical" contenido en la partitura, mientras que la técnica se refiere a las destrezas que le permiten la adecuación de los medios físicos a la traducción de dicho contenido.

Desde esta doble polaridad, cualquier intento por ofrecer una visión unitaria de la ejecución pianística está condenada a conformarse con la explicación parcial que suministra cada uno de dichos enfoques, que en todo caso son muy distintas a la explicación global. En su actividad el pianista no se comporta como un organismo escindido en dos mitades, sino que constituye una totalidad cuya unidad se pierde al intentar aprehenderla desde las manifestaciones "exteriores" de su comportamiento.

Las preocupaciones educativas se hallan asimismo divididas, con desigual incidencia en cuanto al alcance de ambos aspectos. Los sistemas idealistas propugnan una mayor atención a la interpretación, desde la convicción de que la técnica no es sólo una herramienta de la interpretación sino también su producto. Según E. Neuhaus "el pianista que sabe lo que quiere oír y sabe escucharse encontrará fácilmente los movimientos físicos correctos" (8), Sin embargo es posible que éste no encontrase en su cuerpo ese órgano dócil que le proporcione los elementos que necesita para su actuación, e incluso que le opusiera resistencia frente a su voluntad expresiva. Pero en tales situaciones la teoría idealista se pone a resguardo de cualquier intento de refutación argumentando que el pianista no poseía una imagen clara de lo que quería oír, o simplemente que le faltaba talento.

En el otro extremo, los sistemas pragmáticos se ocupan ante todo de la adquisición de las habilidades que aseguren una perfecta ejecución. Según algunos "la primera condición que debe cumplir quien aspire al prestigioso nombre de intérprete es la de ser ante todo un ejecutante sin falla" (9). Sin embargo la excesiva preocupación por el gesto eficaz puede conducir a una ejecución rígida y estereotipada, trabando cualquier intención interpretativa. "Dalcroze constató que los alumnos de los conservatorios musicales carecían de fluidez y expresividad. Luchaban por tocar con corrección técnica, pero les faltaba el sentimiento de compromiso rítmico y de sensibilidad musical" (10).

En la práctica estas contradicciones parecen superarse mediante una atención complementaria a las cuestiones interpretativas y técnicas; en pedagogía se habla de la "formación integral" del pianista. Pero desde el punto de vista teórico, las dificultades son mucho mayores. La concepción tradicional de la ejecución pianística no ha tomado en consideración más que las relaciones externas que pueden establecerse entre unas metas y unos medios que son siempre ajenos al pianista. Por un lado criterios de pureza interpretativa y valores estéticos que debe asimilar desde afuera, por otro acciones preestablecidas que fijan el criterio de una técnica "correcta".

De este modo el pianista queda reducido a una especie de "caja negra" capaz de descifrar las claves interpretativas de una partitura y de responder a ellas mediante las acciones adecuadas a su realización sonora, pero en cuyo interior apenas conocemos lo que sucede. Cuestiones acerca de cómo dotamos de significado musical a los sonidos, cómo se desencadenan los procesos intencionales, cómo inciden en nuestro comportamiento las emociones, cómo se relaciona la expresión musical con nuestra actividad motriz, cómo funcionan nuestros mecanismos de control durante la ejecución, etc., siguen preocupando muy poco en un entorno teórico que mantiene al margen al pianista.

Por nuestra parte consideramos que sólo a partir de estas interrogantes podemos aspirar a desarrollar una teoría unitaria de la ejecución pianística. Una teoría que surja a la luz del comportamiento humano considerado en el entorno musical, atendiendo antes a las condiciones y circunstancias que hacen posible su actuación. Para ello contamos con teorías procedentes de ciencias como la Psicología, la Neurología o la Biomecánica principalmente, de las que tomaremos prestados materiales y planteamientos en los que se

insertan los procesos cognoscitivos y la actividad motriz del pianista.

En las últimas décadas del siglo XX estamos asistiendo a un importante replanteamiento de las tesis pianísticas al uso y a un renovado esfuerzo explicativo desde posiciones decididamente interdisciplinares. Se han realizado estudios sobre la expresividad en la ejecución pianística atendiendo a los valores mensurables de la articulación, patrones de rubato o sincronía en el ataque de los acordes (11), o su efecto sobre la medida (12); análisis de los movimientos del pianista mediante ordenador (13); estudios sobre la memoria (14) o sobre los estímulos táctiles (15), etc.

No obstante una tal diversificación de estudios particulares corre el riesgo de alejarse de su centro, al no existir un modelo representacional capaz de dar cuenta de la totalidad de fenómenos relacionados con la ejecución pianística. El presente trabajo pretende ser una contribución al desarrollo de esa teoría que, a buen seguro, no tardará en llegar.

---

## Referencias

- 1 PIRON, G.: "L' Art du piano". Paris, Ed.Fayard,1949.
- 2 JAELL, Marie.: "La Main et la Pensée Musicale". Paris, Les Presses Universitaires,1922.
- 3 KAEMPER, G.: "Techniques pianistiques". Paris, Alphenes Leduc,1968.
- 4 MEYER-JOSTEN, J.: "Conversations". Paris, Van de Velde,1989.
- 5 NEUHAUS, E.: "El arte del piano". Madrid, Real Musical,1987.
- 6 NEUHAUS, E.: Op. cit.
- 7 BREITHAUPT, R.M.: "La Technique naturelle du Piano". Paris, F.Burdilly,1905(?).
- 8 NEUHAUS, E.: Op. cit.
- 9 STRAWINSKY, I.: "Poética musical". Madrid, Taurus,1981.
- 10 SWANWICK, K.: "Música, pensamiento y educación. Madrid, Morata,S.A.1991.
- 11 PALMER, Caroline. (Ohio State U. Columbus) " Mapping musical thought to musical performance". Journal of Experimental Psychology: Human Perception & performance.1989
- 12 CASTELLENGO, M.: "Peut-on apprecier objectivement le style des pianistes?". Paris, 1967. SLOBODA, John A. (U Keele, Inglaterra) "The communication of musical metre in piano performance". Quarterly Journal of Experimental Psychology: Human Experimental Psychology. 1983.
- 13 MCARTHUR, Victoria H. (Florida). "The use of computers to analyze performance motions of musicians" Psychomusicology. 1989.
- 14 LIM, Serene & LIPPMAN, Louis G. (Washington) "Mental practice and memorization of piano music". Journal of General Psychology. 1991.
- 15 HATTA, Takeshi & Ejiri, Akiko (Osaka, Japan) "Learning effects of piano playing on tactile recognition of sequential stimuli" Neuropsychologia, 1989.



Volver al índice de la revista

## Apuntes de viaje

María Cecilia Jorquera Jaramillo

---

Publicado en:  
Revista Musical Chilena nº 184, Julio - Diciembre 1995.  
Universidad de Chile, Facultad de Artes, Santiago de Chile.

---

Es probable que las observaciones que aquí escribo y que resultan de mi breve estadía en Chile en el invierno de 1994 no sean novedosas para quienes viven establemente allí, pero asimismo es posible imaginar que en muchas circunstancias necesitamos oír muestras mismas observaciones hechas por quien suponemos "imparcial", porque ve las cosas "desde afuera". Mi caso es precisamente éste: chilena que vive en el exterior. De modo que espero que lo que aquí escribo pueda ser útil.

Durante los tres meses que transcurri en mi país tuve oportunidad de participar en algunos seminarios que me ayudaron a entender cómo se encuentra actualmente la situación cultural, en lo general, y la situación de los músicos creadores e intérpretes, de la musicología y de la educación musical. Por motivos profesionales mi mayor interés se concentra en este último campo, aunque se trata de un campo que no puede desligarse de los demás, si se quiere hacer educación musical viva y en constante desarrollo.

Llama la atención el momento que atraviesa el país: se siente presente la necesidad de activar todos los campos del saber, a pesar de las enormes dificultades, sobre todo en lo relacionado con los recursos materiales indispensables para realizar la evolución que el momento exige. En los campos musicales esto significa querer mejorar toda la producción musical y también la educación, que se encuentra enormemente marginada, pero significa también admitir que los recursos son escasos. Creo que este hecho es un gran desafío, sobre todo en sentido creativo: la falta de recursos materiales genera nuevas ideas, aunque la ausencia de éstos deja de empujar hacia la invención y se transforma en depauperación.

Otro aspecto que es bastante evidente es la necesidad no sólo de descubrir una identidad nacional, sino también de afirmarla. Tuve oportunidad de oír insistentemente el deseo de no recurrir a las informaciones provenientes del mundo europeo o estadounidense, y aún así es bastante clara la influencia ejercida especialmente por las investigaciones que provienen de los Estados Unidos. Me extraña que el saber producido en Europa encuentre poca cabida en Chile, porque no todo lo que es importado es obligatoriamente negativo. En este caso me permito no estar de acuerdo completamente, ya que lo que sería más importante para crear un modo chileno de ver las cosas no es el rechazo completo e irracional de todo lo que viene desde el exterior, sino aceptar ese saber con criterio selectivo y crítico para crear una visión chilena inclusive de esas mismas informaciones. Para esto es mucho más importante formar en los chilenos

esa capacidad de selección y de crítica, además de una actitud crítica de frente al saber. El rechazo de la información no creo que pueda ser constructivo, sino al contrario nos cierra muchas puertas. Obviamente la cantidad de información no lo es todo, pero la falta de ella puede ser muy negativa, porque nos encierra en una visión parcial y basada en pocos criterios de juicio que vuelven rígido nuestro modo de ver las cosas. Sin acceso al saber podríamos caer en el error de "reinventar" aquello que ya ha sido descubierto y dicho por otros mucho tiempo antes.

En este artículo me permitiré hacer algunas sugerencias teóricas derivadas de mi larga experiencia de pedagoga en contacto con la cultura europea. No pretendo dictar ley sobre cómo deben actuar los educadores chilenos, sino simplemente ofrezco algunas informaciones de las cuales supongo que la educación musical chilena podría obtener buenas ventajas.

## **1. Necesidad de una reflexión sobre el pasado y el presente**

Respecto a lo que alcancé a conocer directamente de la tradición musical y educacional de Chile, me parece que ha habido un cambio en sentido negativo: la tradición en relación a la música y a la formación de profesores de educación musical tuvo momentos muy interesantes en el pasado. Hoy se ha llegado a una situación crítica, reconocida por los mismos profesores y por quienes se esmeran en cambiar esta situación (1). Estas preocupaciones siguen siendo vigentes en 1994, cuando, en los seminarios a los cuales pude asistir, se discutía sobre la presencia absolutamente insuficiente de la música en la educación escolar. Esto se repercute en todos los demás campos del quehacer musical: en Chile, como consecuencia de una educación musical que goza de escasa consideración, actualmente no existe un público potencial para conciertos o capaz, en todo caso, de apreciar la música en general, ya que no ha sido educado para eso. Aún menos será posible que se formen músicos si no existe una buena educación musical básica. Es posible que no se advierta el nexo entre la formación general y aquella especializada, pero es evidente que si el nivel general no es parejo, será difícil que se logre abandonar una situación en la cual los especialistas se encuentran en una cumbre dedicada a una élite que no logra comunicar con el resto de la sociedad. Prácticamente se ha llegado al aislamiento de los músicos que se esfuerzan por mejorar, pero lo hacen dialogando entre ellos, porque no hay ningún otro interlocutor.

Lo dicho anteriormente nos lleva a pensar en el valor que la sociedad chilena actualmente atribuye a la presencia de la música en la cultura y en la escuela. En términos institucionales, podríamos afirmar sin temor que el valor es nulo, ya que los planes de estudio de la educación básica y media no le dan un espacio adecuado en términos de horas semanales, ni tampoco la consideran materia "necesaria", es decir obligatoria. De frente a una sociedad y a un sistema escolar que no demuestra respeto por la materia de nuestros esfuerzos pedagógicos, indudablemente los profesores encuentran muchísimas dificultades: con los propios superiores, con los colegas, con los padres y por supuesto también con los alumnos. El número elevado de individuos por clase evidentemente no es tampoco una gran ayuda. Para enfrentar las dificultades que los profesores encuentran habitualmente en su práctica cotidiana, solicitan "recetas", es decir fórmulas "seguras" que den la certeza del éxito en la actividad docente. En términos metodológicos estas "varitas mágicas" no ofrecen una solución duradera, sino más bien nos dan la ilusión de una convivencia serena con nuestros alumnos durante poco tiempo. Los problemas circunstanciales que creemos haber resuelto de esta manera se volverán a presentar en forma similar o, también, diferente. Para encontrar soluciones definitivas deberíamos cambiar punto de vista y abrir una reflexión que involucre esencialmente la metodología, pero que también nos obliga a cambiar actitud profesional.

Es posible que no se comprenda el punto de vista que acabo de presentar, de modo que entraremos ahora en su detalle. La primera convicción, sobre la cual tuve oportunidad de oír diferentes debates, es que el profesor indudablemente desarrolla un quehacer extremadamente profundo que involucra su persona aún estando lejos de sus alumnos y del establecimiento escolar. Mientras los profesionales de muchos otros campos cuando salen de su trabajo no necesitan plantearse problemas fundamentales respecto a éste, las experiencias laborales del educador lo obligan a cuestionar incluso su modo de proceder relacionándolo con

su personalidad. Quien concentra su actividad profesional en la educación se encuentra a diario en contacto con personas que se están desarrollando para transformarse en adultos: el quehacer se concentra en procesos de comunicación en los cuales nuestra personalidad es un factor decisivo. Por este motivo la capacidad de cuestionarse es fundamental. El profesor no debe ser la fuente absoluta y perfecta del saber, sino que debería plantearse como ser humano imperfecto, a veces hasta frágil, pero capaz de dialogar con sus alumnos, ofreciéndoles ayuda para progresar. De modo que según mi punto de vista el aprendizaje más decisivo que el profesor debe realizar durante su formación está relacionado con la comunicación.

A través de las intervenciones de algunos profesores en el debate durante los seminarios a los cuales asistí tuve la impresión que la educación musical en Chile se encuentra aún en una posición de educación "adulto-céntrica", es decir el elemento fundamental en la comunicación es el profesor. El método entonces es de tipo transmisivo-adestrativo y se parte de la premisa que es el profesor quien sabe y aquello que el alumno ha absorbido en su vida cotidiana antes de la escuela y fuera de ella no tiene un valor determinante. En este concepto educativo la disciplina musical tiene posición central, pero en especial en sus aspectos técnicos. Obviamente con esto no quiero decir que la música debe ser marginal en la comunicación entre profesor y alumnos: al contrario, se trata indudablemente de comunicación musical. La música tiene un papel fundamental, pero en la comunicación el alumno debería asumir una función activa. La primera etapa del diálogo debería ser una especie de diagnóstico de lo que el alumno efectivamente ha aprendido durante su proceso de enculturación. El niño llega al jardín infantil habiendo tenido contacto con la música, con los medios de comunicación de masas y con otras experiencias relacionadas con la música: de ellas ha aprendido mucho y generalmente esto no se valora de manera adecuada. En lugar de considerar al niño un recipiente vacío que se llenará con nociones durante los años de la educación escolar, se debería comenzar el diálogo tratando de descubrir exactamente qué cosa sabe ya cuando entra en contacto con el sistema escolar.

En lo que algunos profesores expresaron durante los seminarios pude leer la existencia de una educación musical más bien empírica, en la cual cada uno trata de arreglárselas como puede de frente a las dificultades de la docencia cotidiana. Sin duda alguna los sueldos de los profesores no contribuyen de modo alguno en mantener la alegría de comunicar a diario con los alumnos, ya que el cansancio causado por el exceso de horas dedicadas a la enseñanza termina por dominar el ánimo del docente. Aún así creo que sería oportuno intentar una reflexión que permita a la educación musical evolucionar hacia una educación entendida como proyecto racional, pero no mecánico.

Creo que todos concuerdan sobre la necesidad de reformar el sistema escolar, de modo que las materias "marginales" puedan ganar mayor espacio, el espacio que se merecen por su capacidad formadora. Pero deberían ser los mismos educadores que luchan para demostrar que la materia música no sólo es necesaria sino indispensable para los individuos y para la sociedad; la música no debe ser exclusivamente objeto de audición: debe dar posibilidad de participación activa, de vivencias que muchas veces dejan huellas indelebles.

Otro aspecto determinante en los problemas que muchos profesores de educación musical, sobre todo de las zonas lejanas a la metrópolis santiaguina, se refiere a los programas escolares muchas veces no conectados con la realidad que ellos deben enfrentar. Los programas escolares rígidos y centralizados en la realidad urbana le niegan la posibilidad de desarrollarse a muchos niños y adolescentes que podrían tener una excelente oportunidad para elaborar elementos del entorno en el cual viven. Anteriormente nos referimos a los músicos chilenos, comprendiendo en especial a los músicos dedicados a la música "clásica" o "docta", ya que nombramos al público potencial de los conciertos que llegarán a ser los alumnos de la educación básica y media. Hay zonas del país en donde es posible que nunca se llegue a escuchar un concierto como se lo concibe en las realidades urbanas, de modo que es necesario no marginar estas zonas y valorizar lo que en ellas existe. El hecho que no exista la música docta en esos lugares no significa que allí no exista la cultura. Al contrario, es probable que haya una cultura que nosotros no somos capaces de valorar, porque no corresponde a nuestros modelos culturales. Entonces, junto con valorar la cultura propia de esos lugares deberíamos volver consciente todo aquello que constituye esa cultura, sin dejar de lado el aspecto musical y aquel de la danza, estrechamente ligado con la música. Esto no significa sólo descubrir lo que los niños han absorbido durante su proceso de inculturación, sino también observar la práctica cultural cotidiana que probablemente incluye muchos aspectos que no están escritos en ningún libro de educación musical. Aquí

nos referimos a las tradiciones que de a poco están perdiendo terreno en todo el mundo, porque los medios de comunicación de masas han ido ganando el espacio que antes a éstas les correspondía y además debido a la escasez de espacios en los cuales se realiza la transmisión cultural de estos patrimonios efímeros. En este caso se trata de un quehacer musical que frecuentemente no es reconocido como tal, porque a lo propio no se le asigna un valor adecuado. Así como el valor de la música, en general, se refleja en la presencia de la misma en la educación escolar, de igual modo el valor de las tradiciones se reconoce por la presencia, en términos metodológicos, que se les concede. Lo importante no es que los profesores conozcan detalladamente todas las tradiciones de nuestro país (me parece casi imposible, dada la vastedad de nuestro territorio) para poder retransmitir las informaciones, sino que ellos tomen actitud más bien de observadores, de mediadores que ofrecen la oportunidad para que los alumnos expresen el patrimonio que les pertenece y que les es familiar en su vida diaria.

De modo que el profesor necesita transformarse más en educador y en antropólogo, o sólo adquirir una actitud más bien de antropólogo que de poseedor de una o muchas verdades; educador musical debe utilizar los recursos que le ofrece el método de la investigación-acción, sin perder su papel de "facilitador" de los procesos de desarrollo de los alumnos. Debe ser más bien un investigador, con una gran capacidad de observación, que permite a sus alumnos descubrir el patrimonio que ellos poseen, valorizándolo y ampliándolo con aquellas informaciones que en cada contexto se vuelven necesarias y útiles.

## 2. Modelos teóricos posibles y reflexiones metodológicas

Anteriormente ya hemos indicado las posibles metodologías que hoy en día se conocen y aquellas que ofrecen posibilidades válidas de satisfacción profesional y de buena comunicación con los alumnos, esto es desde el punto de vista del profesor; para los alumnos, en cambio, las metodologías menos tradicionales ofrecen la posibilidad de un verdadero desarrollo de los individuos, además de su enriquecimiento cultural. Aquí nos dedicaremos más bien al aspecto teórico. Desde el punto de vista psicológico existen tres principales puntos de vista con claras implicaciones metodológicas:

- a) el primer modelo de enseñanza es el que podríamos llamar "momento reproductivo", en el cual el aprendizaje se realiza en función del objeto que se debe conocer (un contenido); intervienen las posibilidades receptivas del sujeto y tiene un papel central el profesor. Un típico ejemplo de este modelo es el mastery learning;
- b) el "momento productivo" es aquel modelo de enseñanza en que el centro de la atención del aprendizaje es el individuo: su capacidad de comprensión e intuición (en el concepto de la Teoría de la Forma) son determinantes para alcanzar el objetivo de la solución de situaciones-problema. Este modelo plantea la centralidad del sujeto en el aprendizaje y ha sido propuesto por la Teoría de la Forma o Gestalt;
- c) el "momento constructivo" se refiere al aprendizaje en el cual hay interacción entre el sujeto y el objeto, es decir entre los contenidos de la materia de enseñanza y las habilidades del individuo. Este modelo deriva de las investigaciones hechas por Jean Piaget y, anteriormente, por Lev Vigotsky. Estos tres modelos, como aquí han sido propuestos, probablemente resultan ser áridos e impracticables. En las líneas que siguen intentaremos aclarar cómo se pueden aplicar.

Un pedagogo italiano, Ermanno Mammarella (2), describe muy concretamente estos modelos, sintetizándolos en sólo dos posibilidades que contienen las tres anteriores:

- a) Modelo simplificador o clasificativo:  
 tiende a nivelar  
 los contenidos/repertorios son sustanciales  
 privilegia un código (3) definido (preexistente respecto a la experiencia)  
 privilegia la información (modelo unidireccional)

tiende a la reproducción cultural  
 los diferentes media lingüísticos (4) son objeto del aprendizaje (proceso de alfabetización)  
 se plantea el cambio (desde lo subjetivo a lo objetivo)  
 tiende a fragmentar  
 planifica contenidos  
 planificación lineal a priori.

b) Modelo complejo o relacional:  
 tiende a distinguir y a valorizar las diferencias  
 los contenidos/repertorios son marginales  
 construye sus códigos (los deduce de la experiencia)  
 privilegia la comunicación (modelo circular)  
 tiende a la producción cultural  
 los diversos media lingüísticos son medios de representación de la experiencia (es decir de relación y conocimiento)  
 se plantea la transformación (desde lo subjetivo a lo inter-subjetivo)  
 tiende a integrar  
 planifica contextos, actitudes, intervenciones  
 planificación ramificada a posteriori.

Indudablemente resulta difícil comprender cómo estos modelos se realizan en la práctica, pero una cosa es cierta: el modelo más común es aquel que aquí viene descrito como "modelo simplificativo o clasificativo". La práctica educativa en que se utiliza este tipo de modelo es aquella en la cual el aspecto técnico de la materia enseñada tiene un papel decisivo y fundamental: el profesor debe transmitir el saber que posee a sus alumnos. Los alumnos son cada uno una tabula rasa, es decir recipientes que hay que llenar, y en el momento en que comienzan la relación de enseñanza/aprendizaje con el profesor deben partir desde cero, sin considerar todas las informaciones que han sido absorbidas a través del proceso de enculturación. El fulcro de la transmisión cultural son los contenidos de la materia enseñada, en nuestro caso la música. Es decir, tienen importancia irrenunciable la teoría musical y el conocimiento de la gramática de la música. Las vivencias de los alumnos en relación con ella son secundarias, de modo que el aspecto afectivo implicado en la música queda en segundo plano.

También es cierto que hoy se avanza hacia el modelo "complejo o relacional", sobre todo en la práctica de la educación musical escolar. En este caso las vivencias de los alumnos tiene vital importancia y, entre ellas, no se debe descuidar la música popular y todo aquello que pertenece a la cultura de masa. Esto no significa que nos deberíamos dedicar exclusivamente a trabajar con estos géneros musicales, sino más bien queremos decir con esto que no podemos ignorar las experiencias cotidianas de nuestros interlocutores y ellas son, en su gran mayoría, lejanas respecto a la música docta y a todo aquello que se puede estudiar con el apoyo de una gramática de la música tradicional.

No deberíamos olvidar, en todo caso, que ambos modelos tienen su valor y su utilidad en contextos y en momentos diferentes. En este sentido creo que la posición de los psicólogos, planteada anteriormente, es más flexible: se refiere a "momentos" de la enseñanza/aprendizaje. De modo que, según lo que sea necesario, el profesor debería recurrir a uno o a otro modelo.

Aún así, es útil recordar que estos modelos deberían considerarse especialmente adecuados a determinadas condiciones: el modelo simplificativo (el nombre desgraciadamente implica un juicio negativo) desempeña un papel importante en la formación de los músicos intérpretes, mientras el modelo complejo es fundamental en la educación escolar y en todas las ocasiones de enculturación informal estructurada. Pero, en mi opinión, el hecho de "encasillar" la pedagogía y la educación en dos (o tres) modelos transforma el complejo proceso de la educación en algo esquemático y rígido. Esto es bastante grave, ya que las situaciones en las cuales se realizan los procesos de formación de los individuos y de los grupos nunca son predecibles: siempre el profesor se encuentra de frente a elementos imponderables y a éstos debe reaccionar con rapidez, prontitud y creatividad. De otro modo, ya sea el profesor y más aún los alumnos pierden una ocasión de inapreciable

valor para su evolución personal.

El primer modelo de Mammarella es más adecuado para la formación especializada de los músicos, pero esto no significa que esta enseñanza/aprendizaje deba ser más rígida y esquemática, sino más bien nos referimos con esto a la necesidad de una buena porción de aprendizaje de automatismos motores para la práctica instrumental. Con ello no se debe implicar una aplicación total y acrítica de cada uno de los detalles de modelo expuesto: la actitud de cada profesor debe ser siempre de búsqueda de las soluciones oportunas para cada situación según se vayan planteando. También en el caso de la educación instrumental es necesario considerar lo que ya el alumno sabe, no sólo en términos de técnica instrumental, sino en general, en el campo del saber musical absorbido a través del proceso de enculturación formal e informal.

De modo que estos modelos teóricos implican una metodología precisa que les permite su aplicación. Creo que es útil disponer de estos modelos como marco de referencia para aclarar algunos aspectos de la práctica misma del pedagogo. Pero ellos no se deben tomar de manera rígida, porque la ayuda que nos ofrecen consiste sencillamente en una descripción de posibles características de situaciones educativas. El uso inflexible de estos modelos lleva con certeza a una práctica educacional de calidad discutible: la educación debe ser viva y por ello no puede estar sujeta a ideas preestablecidas, programadas, planificadas. Como ya hace muchos años ha dicho un ilustre educador musical, el quehacer del profesor implica constantemente riesgos, entre ellos uno fundamental es su propia eliminación (5). El verdadero educador debe estar preparado para ver a sus alumnos caminar con sus propias piernas, independientes y capaces de aplicar lo aprendido en situaciones nuevas.

Quien lea lo que he expuesto hasta aquí podría quedarse con la impresión de haber leído observaciones que no implican de ninguna manera una participación emotiva en lo observado. Naturalmente, siendo chilena, no me es posible apreciar lo que ocurre en mi país con indiferencia. Admitir los numerosos problemas de la educación en Chile no debería implicar una actitud fatalista, sino al contrario debe invitar a prepararse al trabajo que hay que enfrentar.

Desgraciadamente me quedo con la plena conciencia que sería oportuno llegar, personalmente, hasta los rincones más perdidos de nuestro territorio para así poder influir directamente en la realidad de la educación. Probablemente lo que aquí se ha dicho no llegará a los ojos ni a los oídos que más necesidad tendrían de adquirir conciencia de los problemas de la educación musical en Chile. Y quienes conocen los puntos débiles de nuestra realidad, es posible que sientan estas impresiones como duras críticas respecto a los esfuerzos que ellos, profesores sacrificados, conscientes de su papel de educadores, hacen en su labor cotidiana. Tuve oportunidad de admirar el trabajo que muchos de éstos desarrollan con abnegación en sus escuelas. El problema se repite una vez más: el público al cual aquí me he dirigido no necesita informarse, porque está ya informado; quienes tendrían urgencia de acceder a estas informaciones no sienten esta necesidad. En algunos casos hace falta, por problemas más bien prácticos, el modo de acceder a las informaciones ya mencionadas.

En muchos campos nuestro país está dirigiéndose hacia un futuro atractivo e interesante. Esto es posible apreciarlo incluso desde el exterior: durante muchos años en la prensa no se leía casi nada acerca de Chile, exceptuando las tragedias periódicas relacionadas con terremotos o similares. Hoy es posible encontrar noticias sobre nuestro país con cierta frecuencia y no se trata de eventos excepcionales: se habla de economía, de turismo. Sin duda la educación en ningún lugar del mundo es materia atractiva para la prensa, a menos que se trate de desgracias o casos especiales. La música es noticia sólo con los grandes espectáculos y conciertos: todo aquello que tiene que ver con las pequeñas realidades musicales y con la educación musical no aparece en la prensa. El trabajo del educador es silencioso, no sale del umbral de la sala de clases sino en forma de alumnos que han participado a un cambio o un enriquecimiento que dejará huellas en sus vidas. El trabajo de hormiguitas que los educadores realizan merecería salir de las salas de clases y hacerse oír fuera de las escuelas.

En este sentido creo que los seminarios dan una oportunidad invaluable a muchos profesores que, de este modo, pueden volver público su trabajo. Reitero que desgraciadamente este diálogo se realiza entre educadores y sería necesario, en cambio, involucrar a todos aquellos que nada tienen que ver con la educación.

Un aspecto sobre el cual habría mucho que meditar sería la definición de nuestra identidad, pero no sólo en términos de colectividad nacional. Es verdad que no es fácil enfrentar el problema de la identidad, pero algunos puntos de ésta se pueden trabajar. Indudablemente los largos años de gobierno militar dejaron huellas profundas que se perciben con claridad de parte de quien no vivió la cotidianidad de ese período. Sería importante reflexionar sobre lo que cambió, en términos de carácter de los chilenos, durante esos años para tratar de recuperar lo que se perdió. Con esto no pretendemos decir que todo tiempo pasado fue mejor, sino que algunos aspectos del pasado tuvieron enorme valor y que sería muy triste tener que renunciar a ellos. En todo caso, los educadores y los músicos parecen estar intentando recuperar el terreno perdido durante una fase de la historia de nuestro país en la cual la música y el arte tuvieron importancia secundaria y papel de adorno superfluo. Así como se oye hablar de Chile en el exterior, es probable que haya llegado el momento de hablar de música y de educación musical dentro del país.

---

## Referencias

- (1) Actas del IV Congreso Nacional de Educación Musical: 2 al 7 de noviembre de 1992.
- (2) Ermanno Mammarella, "Ed io che saggio sono?". Actas del congreso "Indagini, fantasie, alchimie e... alla ricerca di itinerari di educazione musicale nella scuola di base", en Musicascuola, suplemento al no 8, junio-agosto de 1988, pp. 11-12.
- (3) El término código se utiliza aquí en sentido semiótico.
- (4) Lingüístico aquí significa relativo al lenguaje, sin que éste sea sólo verbal.
- (5) R. Murray Schafer, El rinoceronte en el aula. Ricordi Americana, Buenos Aires 1984.



[Volver al índice de la revista](#)

## Redes sociales



Electronic Journal of Music in Education.  
Revista Electrónica de LEEME

@leemejournal



@revistaleeme



@LeemeRevista