

Apuntes sobre APRECIACION MUSICAL

Daniel Belinche / María Elena Larregle

APRECIACION MUSICAL

Belinche, D. y Larregle, Ma. E. (2006) "La enseñanza de la Apreciación Musical". En: *Apuntes sobre Apreciación Musical*. La Plata. Ed. Edulp. Cap. 1, pp 13-28

Daniel Belinche
María Elena Larregle

PRIMERA PARTE

Capítulo 1: LA ENSEÑANZA DE APRECIACIÓN MUSICAL

En este capítulo se presenta una breve descripción de las posturas que mayor incidencia han tenido en la enseñanza de la música y que permanecen vigentes. Aunque la formación general (que se imparte en la escuela) y la educación profesional (en conservatorios, universidades y circuitos privados) persiguen propósitos diferentes, las orientaciones referidas atraviesan los dos espacios. La enseñanza de apreciación musical condensa los saberes que lograron legitimarse socialmente y los asume en su campo de aplicación.

En el final del apartado se expondrán aspectos de una concepción pedagógica - didáctica alternativa a las analizadas.

El enfoque tradicional

Según el modelo teórico expositivo, la educación es la puesta en acto de una serie de aprendizajes específicos gracias a los cuales los alumnos incorporan ciertos conocimientos como un saber verdadero. Alguien educado es aquel que ha aprehendido y acumulado ese saber; que desde el punto de vista musical expresa la estética de los Siglos XVII, XVIII y comienzos del XIX que corresponde al proyecto de las Bellas Artes.

La transmisión verbal es una forma habitual de enseñar. El énfasis en la función reproductiva de la educación, unido a la noción de objeto de conocimiento como externo y fijo, implica limitar la actividad constructiva de los alumnos y de sus procesos cognitivos e intelectuales. Bajo el sesgo de la pedagogía sensual empirista,⁵ aprender significa repetir, acumular, memorizar, imprimir en la mente. Los alumnos, en consecuencia, son herederos de valores y prácticas de la “enciclopedia” dictada por los docentes.

A la vez, la enseñanza de las disciplinas se manifiesta en forma compartimentada, derivando en un conocimiento fragmentado que obstaculiza la integración y las transferencias de los aprendizajes.

En la pedagogía musical, este paradigma sostiene los siguientes supuestos:

- La creencia en el don musical. Se focaliza en los alumnos con talento, entendido éste como un conjunto de habilidades – innatas o hereditarias – que permiten aprender los conocimientos teóricos fácilmente y llevarlos

⁵ Sensual empirismo: didáctica asentada en la psicología y epistemología difundidas en el Siglo XIX, que halla su expresión en la práctica. También denominada “enseñanza intuitiva”. Fundada sobre el principio de la intuición, parte de la presentación de elementos sensibles a la percepción y a la observación, considerados aspectos clave para facilitar los aprendizajes y garantizar la posterior conceptualización. El principio de la intuición postula líneas metodológicas según las cuales el proceso de aprendizaje se realiza de lo particular a lo general y de lo concreto a lo abstracto.

a la práctica. Para esta escuela músico se nace y no se hace; el músico por excelencia es el instrumentista virtuoso.

- En íntima relación con el “don musical”, la creación es fruto de la inspiración mística y divina. El espiritualismo pedagógico lleva a concluir en que el conocimiento didáctico y psicológico no es imprescindible para la enseñanza intuitiva de la música.

- Los postulados pedagógico- didácticos se acercan al modelo clásico que, estructurado en los opuestos expositor/ reproductor, define los roles atribuidos a docentes y alumnos.

- Con respecto a los contenidos, los programas toman los principios de la gramática superficialmente y transitan con fugacidad desde la prehistoria hasta la actualidad en uno o dos ciclos lectivos. El estudio de los aspectos gramaticales del lenguaje musical (textura, forma, melodía, ritmo) es una introducción a la historia de la música.

- La currícula se integra en un collage de contenidos propios de especializaciones cuyo perfil es más nítido, como ocurre con Audioperceptiva, Armonía, Orquestación, Morfología, Acústica y, en particular, Historia de la Música. En ocasiones, los programas de apreciación musical enuncian contenidos del tipo *La música en la Edad Media*, junto a otros como *Reconocimiento del Modo Mayor*, *Obras principales de Haydn* o *Componentes ecológicos de la música*, sumados a objetivos tan imprecisos como *Desarrollar el gusto musical*, *Vivenciar placenteramente la audición* o *Interesarse por la música*. El vocabulario técnico no escapa a estas deformaciones. Por ejemplo, las palabras *elemento*, *estructura*, *componente*, *factor*, *agrupamiento* se emplean con imprecisión, casi siempre como sinónimos, sin distinguirse del lenguaje coloquial.

- La sintaxis musical es una entidad abstracta, prescindiendo de su razón semántica e interpretativa, o sea, del sentido del texto musical. Por su parte, las huellas culturales permanecen, en la música y en el sujeto, encubiertas por una supuesta neutralidad, escindida de cualquier significación. En casos extremos, los procesos creativos se explican más desde la inspiración individual que desde el trabajo, sin lazo aparente con sus marcos históricos.

- La pretensión es que el alumno identifique medios instrumentales, géneros y estilos de cada época, privilegiando la estética de la Modernidad europea. Queda al margen, así, la música del Siglo XX, tanto académica como popular.

Imaginemos a un profesor explicando con mayor o menor pericia acerca de estilos, géneros y anécdotas de los compositores, finalizando con la audición de obras que ilustran el relato que las precede. Este arquetipo ofrece al docente un lugar de seguridad que se sustenta en la ilusión de que basta encender el grabador para que los alumnos escuchen la música. Podríamos reconocer también a los alumnos: un auditorio en su mayoría adolescente que, o bien se esfuerza por memorizar esos datos para aprobar la asignatura, o bien dirige su pensamiento hacia imágenes y representaciones que poco tienen que ver con los fines del profesor. La ausencia de significatividad de esos contenidos, y de su presentación, promueve un encuentro que, desde el comienzo, está destinado al olvido. El alumno opera como tabula rasa en la que se graban una tras otra las impresiones

suministradas por los sentidos. El aprendizaje es valorizado y calificado estimando la cantidad de información captada en forma de imágenes, habilidad que comúnmente se denomina "capacidad de abstracción".

Convive una suerte de estilo expositor/informativista, basado en la transmisión de contenidos difusos y diversificados, con el rasgo más hermético de la tradición clásico-romántica, que descarta la enseñanza de aspectos inherentes al hacer musical para enfatizar en su disertación acerca de la estética del Medioevo y la Modernidad, desechando el lenguaje contemporáneo.

Es un esquema muy difundido entre los docentes a cargo de las clases de música en el Polimodal que plantea el refuerzo dirigido de los hábitos perceptuales.

El conductismo y la enseñanza de la música

En aquellas páginas estaba escrito que los animales se dividen en (a) aquellos que pertenecen al emperador, (b) embalsamados (c) aquellos que han sido domesticados, (d) lechones, (e) sirenas, (f) fabulosos, (g) perros vagabundos, (h) aquellos que están incluidos en esta clasificación, (i) aquellos que tiemblan como locos, (j) innumerables, (k) aquellos pintados con un pincel muy fino de pelo de camello, (l) otros, (m) aquellos que acaban de romper el jarrón, (n) aquellos que parecen moscas desde lejos.

Jorge Luis Borges - Otras Inquisiciones

Este segundo enfoque encuentra su germen en el pensamiento positivista,⁶ el cual afirma que el conocimiento proviene de la experiencia sensible. Su carácter científico se funda en la observación, la experimentación y la comprobación, y sus premisas, cimentadas en el empirismo,⁷ fueron retomadas por el positivismo lógico, el pragmatismo⁸ en filosofía, el conductismo⁹ en psicología y por el modelo tecnicista¹⁰ en pedagogía.

Con relación a las posiciones referidas al aprendizaje, estos marcos teóricos basan sus postulados en las escuelas llamadas mecanicistas,¹¹ que

otorgan central importancia a aquello que desde afuera es incorporado por el sujeto y modela su conducta. El aprendizaje es consecuencia de un encadenamiento sucesivo de estímulos y respuestas, controlado por acciones externas más que por la intervención de procesos internos del sujeto.

Por encima de la distancia entre las primeras experiencias de Pavlov¹² y los últimos neoconductistas,¹³ el cuerpo estructural de estas teorías prescinde de la conciencia del sujeto en favor de limitar su estudio a las relaciones directas entre estímulo y reacción, partiendo del postulado de que, a igual entorno, todos los experimentos debieran arrojar igual resultado, ya que el sujeto no construye *a priori*. Método y objetivo guían las estrategias de aprendizaje: el problema, entonces, se reduce a seleccionar el método adecuado para garantizar las asociaciones entre el mundo circundante y las "impresiones" mentales.

El docente juega aquí un rol fundamental, dado que es por efecto de la planificación, dirección y administración minuciosa de las tareas que se llevarán a cabo los aprendizajes. Estas cuestiones explicarían la fuerte importancia otorgada a la formación del docente, que es definido como "técnico", cuyo saber debe asegurar la ejecución de las programaciones diseñadas por los "profesionales expertos".

En términos de Gimeno Sacristán "(...) el desarrollo de múltiples taxonomías de objetivos, la obsesión por el cómo formularlos, el afán por clasificarlos según su objetivo y nivel (...), el querer derivar objetivos concretos y de conducta a partir de otros más generales, la preocupación por lograr diseños o programaciones muy estructuradas del proceso de enseñanza aprendizaje, la huida de la ambigüedad (...), de encontrar procedimientos de evaluación para determinar en qué medida se logran los objetivos especificados de forma conductual (...) son, entre otros, temas que caen dentro de este paradigma."¹⁴

⁸ Pragmatismo: corriente filosófica fundada por Willams James, derivada del positivismo. Vincula el concepto de verdad con el concepto de eficacia.

⁹ Conductismo: corriente psicológica fundada por Watson en 1913. Propuesta básicamente metodológica. Psicología objetiva cuyo método es la conducta observable controlada por el ambiente. Se basa en trabajos anteriores de Pavlov sobre reflejos condicionados. El condicionamiento es el paradigma experimental. Si bien se disgrega en decenas de subcorrientes se pueden agrupar en dos grandes orientaciones: el conductismo radical que negaba la existencia de la conciencia subjetiva y el metodológico que sostenía que la conciencia no podía estudiarse por métodos objetivos.

¹⁰ Modelo tecnicista: adopta el modelo conductista y lo aplica a la pedagogía.

¹¹ Escuela mecanicista: conjunto de teorías según las cuales los hechos se explican únicamente por el modelo de lo mecánico (metáfora de la máquina). Los procesos tienen su explicación a través de su causalidad y no son consecuencia de su finalidad.

¹² Iván Pavlov (1849-1936). Una de los primeros en estudiar la actividad nerviosa superior. Investigó sobre el mecanismo de formación de los "reflejos condicionados", contribuyendo en gran medida a la estructuración de la psicología como ciencia positiva y experimental.

¹³ Neoconductismo: movimiento fundado por Gurthrie, Tolman, Hull y Skinner. Retoman ideas del conductismo. Desde distintas posturas confluyen en el intento por desarrollar una ciencia basada sobre

⁶ Positivismo lógico: en un sentido amplio, concibe que todo conocimiento genuino parte de la experiencia sensible y sólo progresa mediante la observación y el experimento. Fundado por Comte (1798-1857) y desarrollado por Bacon. Comte empleó la palabra positivo para enfatizar su visión de que la función de las teorías es coordinar los hechos observados más que explicarlos en términos de causas.

⁷ Empirismo: en filosofía refiere a la teoría de que todo el conocimiento deriva de la experiencia. Principalmente representado por filósofos ingleses, Locke, Berkeley, Hume, J. Mill. Influye en el enciclopedismo francés. Se opone a los principios del racionalismo. Define el método de la observación y afirma que las verdades necesariamente lo son por definición o analíticas.

Esta teoría ha respaldado un alto porcentaje de la enseñanza de la música en las asignaturas dedicadas a la educación auditiva. Para sus seguidores, el saber musical es esencialmente entrenamiento. El virtuosismo instrumental es correlato del auditivo, considerando que la discriminación y la ejecución son más eficaces en tanto se proceda por un encadenamiento de acciones, desde las partes al todo. El criterio de verdad objetiva, basado en la norma científica positivista, plantea la enseñanza de habilidades de percepción en la búsqueda del “auditor eficaz o ideal”, capaz de decodificar punto por punto cada evento sonoro y rearmar, a manera de imagen fotográfica, la partitura original. Es también habitual el entrenamiento de habilidades y destrezas de ejecución vocal e instrumental funcionales a la estética musical de la tradición, incluyendo formas estilísticas de la música popular aceptadas socialmente.

En un planteo de tal naturaleza:

♦ El estudio del aprendizaje se funda en experiencias de laboratorio en las que las conductas se someten a observación, como en las ciencias básicas, reduciendo la capacidad de percepción a la identificación, discriminación, clasificación y repetición correcta de una secuencia de ejercicios. Se apunta a verificar las respuestas esperables para que el auditor corrija sus diferencias con un modelo previo asignado.

♦ Los docentes optan por clases de audición dirigida, estructuradas en planes modulares que van de la unidad mínima a las representaciones mentales superiores, de mayor dificultad, secuenciando los contenidos en razón de una lógica disciplinar más que por los procesos cognitivos del sujeto. Tienden a prescindir de la ejecución, la interpretación y el sentido.

♦ Se presupone un auditor neutro, cuyo aprendizaje tendrá lugar como desenlace de una sucesión de estímulos y respuestas observables, unívocas y previstas, controladas al detalle por el docente. Puede incrementar la velocidad de respuestas a las fluctuaciones del ambiente y la creación de nuevas imágenes mentales mediante el método experimental. El empleo de grabaciones con ejercicios, las pruebas objetivas y el reconocimiento de funciones e intervalos por intermedio de los llamados dictados rítmico/melódicos resumen las estrategias didácticas más frecuentes.

La audición atomizada goza aún de cierto crédito. Los éxitos parciales obtenidos adquieren el sustento de una planificación en la que todas las etapas del aprendizaje están previstas. Ante la ausencia de opciones, esta

principios exclusivamente metodológicos. Su núcleo es la concepción asociacionista del aprendizaje y el conocimiento. Basado en el empirismo inglés, postula que el conocimiento se alcanza por asociación de ideas y que ninguna idea tendría contenido no informado previamente por las sensaciones recogidas por los sentidos. Dado que se considera al sujeto como equipotenciable y que inicialmente funciona como receptor neutro (*tabula rasa*), todo conocimiento se adquiere por medios asociativos y la estructura de la conducta está condicionada por el ambiente. Trabajan sobre la hipótesis de que los procesos mentales se objetivan en las variantes observables a partir de algunos principios generales: estímulo / respuesta, ambientalismo, equipotencialidad. Parte de un principio mecanicista según el cual las leyes del aprendizaje son igualmente aplicables a todos los ambientes, especies e individuos, que todos los estímulos son equivalentes, los mecanismos asociativos universales y que sólo existe una forma de aprender: la asociación.

¹⁴ Gimeno Sacristán, *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*, pág. 9.

corriente fue en gran medida sustitutiva tanto de la clase tradicional teórica expositiva como de aquella en la que se opera con consignas del tipo “expresión libre”, de gran difusión en nuestro país.

El conductismo pedagógico- musical recurre inevitablemente a los reflejos innatos para justificar lo inexplicable, su eslabón más débil, esto es, que los alumnos ofrecen diversas respuestas frente a un mismo estímulo.

El hecho de que un estudiante inicial – sin formación musical académica ni manejo de la lectoescritura – pueda tocar con fluidez, memorizar, comprender relaciones o cantar segundas voces intuitivamente, es atribuido al talento congénito. No se valora aquello que la mayoría de estos jóvenes músicos adopta como estrategia de aprendizaje: tocar, cantar, improvisar, componer.

Así expresado, es inverosímil que profesionales calificados sostengan, por ejemplo, la vigencia del mecanismo estímulo- reacción, al estilo de los conductistas radicalizados. Su presentación en sociedad es mucho más sutil. La apropiación de discursos que emergen de posturas en verdad antagónicas ha servido para *aggiornar* estos enunciados.

Tal como se ha analizado en escritos de Rubio,¹⁵ los mismos científicos enrolados en el empirismo, para quienes la conciencia proviene de la experiencia sensible, se encargaron, no sin asombro, de descubrir a comienzos del Siglo XX que esa conjetura llamada hipótesis, que supedita toda constatación posterior, tiene, entre otras razones, su génesis en la imaginación, noción intuitiva y arcaica. Aprendiendo de sus fracasos, incapaces de seguir soslayando el rol de la subjetividad en la elaboración del conocimiento, jaqueado el principio de observación y verificación neutral, demostrado desde sus mismas bases perceptualistas que no hay “ojo inocente” y que quien mira modifica el objeto de su mirada, se debían buscar las constantes universales del conocimiento en otra parte. Al girar su atención, con un gesto kantiano, los restauradores del empirismo en crisis volvieron a toparse con el sujeto. Pero ya no podía tratarse de un sujeto “subjetivo”, perturbado por intereses, amores, emociones, afectos e ideologías. Hubo que hallar entonces un nuevo sujeto. Un sujeto “objetivo”, preparado para especular acerca de leyes naturales e inexorables que rigen el mundo físico. Ante la improbabilidad de tamaño ser, hubo que inventarlo en el laboratorio. Curiosamente, este nuevo sujeto “lógico”, desencantado, escéptico, superficial e irónico, sin crítica, positivo y redentor del modelo hipotético deductivo, encontró cobijo en el arte y, en particular, en las estrategias de la pedagogía musical. Alcanzando la verdad a través del método, no expuesto éste como una concepción sino como un conjunto de operaciones ideológicamente neutras, impermeable a los atavismos sensorio motrices y a los engaños de lo simbólico, sin historia y sin pasiones, numerosos educadores musicales adhirieron al modelo descriptivo, sobre todo durante la década del ‘80.

Repitiendo momentos de la historia, cualquier intento de arrancar al conocimiento musical de ese cautiverio fue juzgado como un retorno al

¹⁵ Para ampliar, ver Revista *Margen Izquierdo*, N° 8.

pensamiento salvaje, a-científico. Esta brillante redención de la lógica, apta para generalizar las categorías de las ciencias físico-matemáticas, padece de extrema vulgaridad al trasladarse a la psicología, la sociología, la historia y, era de esperar, al arte. Sin transponer los límites del funcionalismo, acabó legitimando los equilibrios del mercado. Su ensayo hubiera prosperado de no rebelarse contra ella la sociedad y el hombre reales. ¿Cuánto miden el amor, el olor a café, la madrugada, la tensión de un instante? Parecen preguntas ingenuas. Sin embargo, he aquí el interrogante que la ciencia positiva no ha podido resolver. Por objetiva y cuantificada que parezca, esta posición no es sino ideológica, la vía a través de la cual el paradigma de esa cientificidad dominante manifiesta sus axiomas invisibles.

La Escuela de Frankfurt, principalmente a través de Horkheimer y Adorno, desnuda con crudeza el modo en que la teoría tradicional enmascara su propia atadura al aparato social a partir de la negación de la interdependencia entre procesos sociales y validación científica.¹⁶ Con posterioridad, la llamada pedagogía crítica profundiza el análisis de las relaciones entre poder, ideología y procesos de producción con la formulación de las contradicciones entre curriculum explícito y curriculum oculto. Estas contribuciones, realizadas varias décadas atrás, mantienen su vigencia fundamentalmente porque echan luz sobre el paralelismo entre el rol asignado a los trabajadores en el sistema de producción en serie y el papel de los alumnos en el sistema educativo. A ambos les está vedada la participación en los procesos de reflexión crítica sobre la realidad.¹⁷

Estas tensiones se agudizan en el campo de la educación artística. Si las ciencias sociales son “blandas”, el arte podría constituir un estadio de la materialidad blandísimo, casi etéreo. Sabido es que, hasta hace pocos años, los delegados de las Facultades de Arte, al comenzar a debatir las políticas científicas, eran invitados a retirarse. Su meta no era la generación del conocimiento, y, en el deseo de ser aprobadas por los programas oficiales, las investigaciones disciplinares buscaban asimilarse al modelo de la “ciencia”. Esta ajenidad explica, en parte, la devaluación de la educación artística en el ámbito estatal y las dificultades para fundar bases propias que permitan pensar e interpretar el mundo.

Se le debe reconocer a los educadores musicales adscriptos a estas corrientes el hecho de ser pioneros en advertir la ocasión de autovalidarse en el campo científico y publicar textos dirigidos específicamente a la actividad docente.

Si bien las escuelas referidas favorecen sistematizaciones que muchas veces ordenan los procesos de aprendizaje, el efecto más objetable de las posturas pedagógicas que “progresan” desde la unidad más pequeña a la siguiente con sucesivos ajustes de los hábitos perceptuales es la probable disociación entre sonido y sentido. Estas limitaciones empobrecen los

aportes potenciales de la organización secuencial que promueven.

El conductismo, en sus distintas derivaciones, tuvo su auge durante la primera mitad del Siglo XX teniendo la enseñanza de las disciplinas más disímiles, después de lo cual ingresó paulatinamente en el ostracismo por contradicciones propias. Su incidencia en el campo científico decreció, en especial en el ámbito de las ciencias sociales y humanísticas. Insistir en el asunto es anacrónico. Pero basta con echar una mirada a los programas oficiales para notar que, al menos en el terreno de la pedagogía musical, es un tema que vale la pena encarar críticamente. El neosociacionismo cognitivo¹⁸ y el procesamiento de información¹⁹ persisten en los programas de estudio. En las clases de música su peso es todavía importante, más como correlato de la seducción de un ordenamiento, cuyo desenlace es predecible, que por una adhesión consciente.

El maestro ejecuta un fragmento melódico. Es una línea en la que predominan las notas de paso, en Do mayor, ritmo derivado de la división binaria. Les pide a sus alumnos que lo escriban. Luego repite la melodía y la escribe en el pizarrón. En el cierre de este ejercicio se tabulan en porcentajes los aciertos registrados en cada caso. Se distribuyen los alumnos en tres bloques prescriptos con anterioridad: nivel cero, uno y dos. Los que escribieron correctamente más del 80 % del ritmo y las alturas son ubicados en el nivel 2. Del 60% al 79 % en el nivel 1 y menos del 60% en el nivel 0. Según el grupo de pertenencia asisten a clase por separado.

No se plantea aquí una oposición a que los alumnos inviertan horas, meses y años de su paso por las escuelas en discriminar agudo y grave, identificar instrumentos en lugar de tocarlos o repetir ejercicios de una grabación. Pero es útil preguntarse si un accionar directo con esos instrumentos, enriquecido por competencias interpretativas, no favorecería una formación más cercana a la música misma.

La didáctica operatoria y de la “expresión creativa”

Un análisis de las líneas teóricas de los modelos descriptos deja ver que, aun con diferencias sustantivas en cuanto a contenidos y objetivos, existe

¹⁸ Neosociacionismo cognitivo: teoría psicológica que cobra auge en la década que inicia en 1980. Si bien se asienta sobre las bases teóricas conductistas, profundizando sus supuestos asociacionistas, propone una liberación de su núcleo conceptual. Esto es, reconoce la intervención de los procesos cognitivos en el aprendizaje. Los estudios se centraron en el comportamiento animal, sosteniendo que el aprendizaje consiste en la adquisición de información sobre la organización causal del entorno.

¹⁹ Procesamiento de la información: modelo descriptivo y explicativo de los mecanismos subyacentes al funcionamiento del individuo humano. En el marco de la psicología cognitiva, concibe al hombre como un sistema activo que selecciona, identifica e interpreta la información externa, la distribuye en categorías y, finalmente, toma una decisión que, a su vez, lo vuelve a vincular con el mundo exterior. Los procesos psicológicos se realizan con una cantidad de información limitada y en etapas durante las cuales la información sufre cambios en los que participa el individuo.

¹⁶ Ver Max Horkheimer y Theodor Adorno, *Dialéctica del Iluminismo*. Buenos Aires, Sudamericana, 1987

¹⁷ Ver Jurjo Torres Santomé, *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*, en particular el capítulo 1.

un punto de encuentro: la ausencia de propuestas cuyo soporte sea una práctica musical concreta no escindida de la comprensión global del mundo contemporáneo ni de la propia música entendida como discurso. Este rasgo comienza a ser contemplado en particular por corrientes del pensamiento pedagógico de mediados de Siglo XX, influenciadas por el psicoanálisis y la psicología evolutiva,²⁰ que produjeron un cambio radical al reconocer la actividad cognitiva en relación con los objetos del mundo.

El desplazamiento del interés hacia el sujeto, colocándolo en el centro casi exclusivo de las preocupaciones pedagógicas, llevó a repensar el por qué de la educación, cuyos propósitos se dirigieron a asegurar condiciones óptimas para que se desplieguen las potencialidades y capacidades cognitivas, afectivas y sociales de los individuos. Sus derivaciones curriculares subrayan la importancia del descubrimiento y la actividad como principios de la enseñanza. Por consiguiente, se minimiza el carácter transmisivo de los contenidos en favor de los procesos de aprendizaje y se otorga al profesor el papel de guía, facilitador y orientador de los mismos.

La educación artística, bajo esta óptica, pone el acento en las capacidades de creatividad y de autoexpresión. No obstante, la interpretación de algunos pedagogos del arte acerca de estas premisas resultó, cuanto menos, forzada. En sus textos más representativos aparecieron enunciados del tipo: “*el arte no admite juicios de valor*”, “*el niño es un artista nato*”, “*toda intervención pedagógica atenta contra la capacidad creadora*” o “*el arte no se enseña*”.

La enseñanza de la música asume las siguientes características:

♦ La expresión de sentimientos y emociones personales es la clave del conocimiento. Si bien la música es *hacer*, el interés por los productos es secundario y ocupa un lugar excluyente el acto de expresión mismo.

♦ Se plantea la experimentación con nuevas estrategias didácticas, evitando la normatividad y la planificación de la enseñanza. Si el aprendizaje es personal y la música “expresión de los sentimientos”, entonces, la enseñanza no puede ser programada. La clase debe ser un espacio de sorpresas y, el profesor esperar lo que emerja de ese momento, guiado por los deseos e inquietudes de los alumnos.

♦ El alejamiento de la planificación de la enseñanza manifiesta asimismo la intención de no prever progresión ni secuenciación de los aprendizajes. Se relativizan también los logros y la evaluación del conocimiento.

♦ El acento en la creatividad y la autoexpresión lleva a validar toda situación educativa, aun cuando el profesor de música no centrara su clase en la actividad musical.

♦ La educación artística se ofrece como una experiencia capaz de proponer actividades integradas, más allá de que las mismas no estén lo suficientemente configuradas o carezcan del marco teórico en el cual anclar esta interdisciplinariedad.

♦ Se privilegia la improvisación vocal e instrumental sin mediaciones ni pautas, a partir de “disparadores” musicales y extra-musicales.

♦ La música de conjunto es jerarquizada, centrándola en la experimentación, en consonancia con la estética de vanguardia. Se da prioridad al alejamiento y la trasgresión del lenguaje tonomodal y a la música popular.

A pesar de las novedades que introdujo la didáctica operatoria, sus contradicciones son palpables y no ha podido fundamentar qué se necesita aprender para saber música y cómo acceder a ese conocimiento.

Por un lado, es aceptable el valor psicológico de las respuestas a la música. Desde una mirada psicoanalítica sería interesante para reconocer y exteriorizar conflictos. Pero, al legitimar la razón de la educación musical en las respuestas afectivas, se origina una fuerte ruptura con los procesos cognitivos.

El énfasis colocado en el aprendizaje por descubrimiento y el rol desdibujado y descualificado del profesor dificultan la fluidez de los aprendizajes, impidiendo los intercambios de saberes y su enriquecimiento. Swanwick²¹ ejemplifica imaginando lo que resultaría si se indujera a los niños a tener conversaciones sólo con sus pares, en pos de no ahogar la creatividad y el descubrimiento personal. A menudo, la “autoexpresión” obtiene respuestas tan paralizantes como las más rígidas consignas del conductismo. Las carencias de esta metodología alientan la sospecha de que la asociación entre la “hora libre” y la clase de música en las escuelas no es antojadiza. La modalidad artificialmente edulcorada en la comunicación con los alumnos revela y enmascara, al mismo tiempo, las falencias descriptas.

En la sala, los alumnos exploran los instrumentos buscando sonidos originales. Por momentos, se interesan por los hallazgos de sus compañeros y tal vez intenten algún diálogo sonoro. Un grupo escucha la grabación del tema musical que ellos mismos eligieron mientras dibujan. El profesor registra en su cuaderno estas situaciones, atento a las particularidades de aprendizaje de cada uno de sus alumnos. Interrumpe esta tarea si un estudiante se acerca a preguntarle algo, a mostrarle lo que ha descubierto o a pedirle que le enseñe una canción nueva. El profesor aguarda a que surja una inquietud interesante para el grupo y avanzar, a partir de ella, en un trabajo musical de conjunto. Pero esa es sólo una posibilidad.

Otra opción son las clases individuales que derivan de la tradición maestro / discípulo, de fuerte anclaje en la enseñanza instrumental, al punto que en la actualidad se proyectan hacia la música popular y urbana. La educación personalizada, más efectiva en el ámbito privado que en el estatal, ha demostrado ser eficiente en la formación de ejecutantes, aun con los reparos que acarrea la autoridad del maestro en las elecciones estéticas de

²⁰ Psicología evolutiva: su estudio está centrado en los cambios y la evolución en el desarrollo humano, a lo largo de su ciclo vital. Se ocupa tanto de los cambios cuantitativos como cualitativos del hombre. Conceptos como *desarrollo*, *transcurso temporal* y, especialmente, *cambio* son fundamentales en esta corriente, cuyo método se basa en la descripción, explicación e intervención sobre estos cambios.

²¹ Keith Swanwick, *Música, pensamiento y educación*, pág. 19.

sus discípulos. Gran cantidad de alumnos queda en el camino o presenta una formación deficitaria que se traslada incluso a principios elementales del lenguaje musical. Pese a ello, el hecho de establecer desde el comienzo un contacto directo y permanente con el instrumento en ocasiones sorprende por sus resultados. A veces, la búsqueda está centrada en la destreza técnica y la intervención docente opera más como estímulo y materialización del modelo que como guía pedagógica. La fascinación que ejercen ciertos maestros sobre sus alumnos mantiene latente el interés y el compromiso de los mismos con su estudio. Contrariamente a lo que ocurre con las escuelas autoexpresivas, el papel del “maestro” aparece “sobrecalificado”, es el espejo donde mirarse. Las dificultades se acentúan en el traspaso literal de este esquema a la enseñanza colectiva. Aquellos que se preparan por años para tocar en el Colón las “grandes obras” y no lo consiguen, padecen luego su trabajo docente en la escuela, función para la que, por lo general, no cuentan con recursos suficientes.

Los talleres, con la concertación grupal y una mayor apertura estética, se esparcieron en las poblaciones urbanas de nivel socio económico medio, entre quienes no aspiraban a ser músicos profesionales. Sus atractivos fueron el abandono de la temida combinación de teoría y solfeo como único medio para aprender a leer, la superación de inhibiciones para exponer un trabajo en público y la frecuentación de géneros y estilos poco habituales (hablamos de la música popular y también del Renacimiento, el Medioevo, el folclore europeo). Los talleres se expandieron principalmente en el ámbito privado, y hay muestras muy dispares en cuanto a su rigor académico. En los últimos años la inclusión de esta metodología en las currículas oficiales fue renovadora en la enseñanza musical. Pero no ha sido la vía más recorrida en el sistema educativo formal.

Aportes de las teorías críticas

La función de la música cambió junto a sus géneros, estilos y formas. La dialéctica entre la música popular y la académica, la multiplicidad de interpretaciones desde los actos de composición y ejecución, los avances y aportes en materia tecnológica, la incidencia del mercado y de los medios de comunicación y los estudios semiológicos al respecto son tópicos que plantean que el conocimiento acerca del mundo y del arte ya no se conciben desde un criterio de verdad única.

La Gestalt, Piaget, Vigotsky y Ausubel, entre otros, coincidieron de manera más o menos explícita en cuestionar el conductismo y otras variables de modelos vinculados a los sistemas de producción del capitalismo empresarial. Por encima de sus diferencias, se ocuparon de los cambios en la organización de las estructuras cognitivas del sujeto a partir del cruce entre esas estructuras y los objetos de conocimiento. Bourdieu, Passeron y otros autores de la sociología y la pedagogía crítica construyeron más tarde un

marco teórico coherente acerca de la articulación entre cultura, relaciones sociales y sistema educativo. Aunque se trata de enfoques y desarrollos relativamente autónomos, la influencia sobre ellos de la teoría marxista, tanto en sus contenidos como en sus métodos de análisis, es insoslayable.

A comienzos del siglo pasado, la Gestalt planteó, desde una postura antiatomista, la prioridad de una estructura global de los hechos. Para Wertheimer,²² la comprensión de un problema deriva de la toma de conciencia de sus rasgos estructurales. Esta comprensión adopta forma de *insight*, cuando una nueva estructura logra desplazar a la anterior. El sujeto aprende por la reinterpretación de sus fracasos y no sólo desde de sus logros. Si bien varios de sus postulados fueron objeto de críticas – entre ellos la escasa distinción entre percepción y pensamiento – las investigaciones de la *Gestalththeorie* arrojaron luz en cuanto a los problemas del aprendizaje al desplazar la atención hacia la actividad subjetiva, distinguiendo entre aprendizaje memorístico y crítico, línea retomada por la psicología organicista.²³

La psicología genética de Piaget ejerció fuerte influencia en los estudios sobre el aprendizaje al reconocer la actividad del sujeto que aprende en su relación con los objetos de conocimiento. Lo nuevo se incorpora a lo anterior, favoreciendo la adaptación a diferentes situaciones hasta alcanzar el nivel de las abstracciones, es decir, la inteligencia formal. El sujeto modifica la realidad al conocerla y la conciencia transforma lo que registra. El aprendizaje de conocimientos específicos depende por completo de las estrategias cognitivas, y éstas no equivalen a la suma de pequeños aprendizajes puntuales. Debe interpretarse en términos de equilibrio, que se conquista por medio de la interacción con situaciones nuevas dando lugar a desequilibrios momentáneos que tienden a reequilibrarse a través de los mecanismos de acomodación y asimilación. La toma de conciencia es un proceso de conceptualización que reedifica y luego sobrepasa, en el plano de la semiotización y la representación, lo que se había adquirido previamente en el plano de la acción.

Los planteos introducidos por Vigotsky llevaron con posterioridad a valorar las particularidades de los contextos socioculturales y los instrumentos de mediación, incluidos los signos, en tanto aspectos constitutivos que intervienen y modulan los aprendizajes. Sostenía que el acceso al conocimiento no ocurre en el vacío. La actividad interna tiene lugar en un contexto, cuestión que introduce lo que se da en llamar *zona de desarrollo próximo*. Es lo que el sujeto es capaz de lograr gracias a su actividad interna cognitiva y a la participación de los instrumentos de mediación cultural, temática ésta de creciente interés pedagógico. Una de sus contribuciones reside en el valor otorgado a los “saberes previos” de los

²² Max Wertheimer (1880-1943): creador de la teoría de la Gestalt junto con W. Köhler y K. Koffka.

²³ La distinción entre aprendizaje memorístico y comprensivo, este último producto del *insight* o reestructuración súbita del problema, fue desarrollada por Piaget hasta convertirse en el núcleo de su teoría de la equilibración.

alumnos además del vínculo entre la “cultura académica” y la “experiencial” para el logro de los aprendizajes significativos. El aprendizaje será significativo si se parte de las realidades percibidas, si se explicitan y analizan las hipótesis, si se atienden los intereses.

Las diferentes corrientes de la lingüística tuvieron también impacto. A su indudable aporte habría que contrapesar cierto exceso que produjo una transferencia literal de sus postulados.

Este breve *racconto* carece de pretensiones académicas sobre el tema y acude únicamente a brindar un acotado marco introductorio de ciertos enfoques que inciden en la educación musical actual. Ya hemos realizado algún comentario relativo a las teorías críticas y su importancia en el campo educativo y existe profusa y rigurosa bibliografía sobre el tema. Sin embargo, es importante desde el campo del arte rescatar el valor que asume el discurso en la misma teoría. Las representaciones de la realidad tienen efectos de realidad y el objeto es inseparable de la consecuencia textual de su descripción. Esta dimensión discursiva del conocimiento, junto a la concepción del sistema educativo como un programa de investigación, impactan decisivamente en la búsqueda de alternativas al modelo tradicional.

Sólo a modo de ejemplo, mediante la utilización de diversos instrumentos de recolección de datos se ha demostrado que los estudiantes que ingresan a las carreras universitarias de música proviene mayoritariamente del rock o de la música popular; no leen partituras ni libros, están familiarizados con el empleo de instrumentos electroacústicos, tocan de “oído”, manejan intuitivamente la armonía, escriben sus letras y carecen de una formación instrumental sistemática. Para la formulación de programas y proyectos institucionales, entre ellos los de *Apreciación Musical*, la ponderación de estos perfiles sería un aporte para atenuar la deserción temprana.

Sentido y pedagogía

Percepción, sintaxis, variables estéticas, producción actúan como generadoras de sentido. Las observaciones que siguen no desestiman por completo el punto de vista analítico sino su exclusividad. El estudio de los elementos sintácticos, o de cualquier fragmentación, responde a una exigencia metodológica. Pero, al desprenderse de una mirada global, se corre el riesgo de racionalizar en exceso el aprendizaje y esterilizar vías intuitivas fundamentales.

●El trabajo en torno a la percepción es una de las marcas identificatorias de los programas de *Apreciación Musical* y de las clases de música en la escuela media. Se pretende que los alumnos penetren en la música cada vez con mayor profundidad. La escucha es un vehículo propicio para ese fin.

La tradición expositiva y el conductivismo recogen el legado empirista en cuanto a la autonomía operatoria de la percepción. Alumnos y docentes se abocan a la tarea de identificar instrumentos, sonidos o funciones armónicas con la certeza de que a mayor y más rápida identificación se garantizará la

comprensión del estímulo captado. Aunque no explícitamente, se promueve, como ya discutimos, una variante encubierta del virtuosismo instrumental: el virtuosismo auditivo. Cuando el grabador se enciende como medio para reconocer el fagot o el corno, o los sonidos naturales y los artificiales – así lo proponen algunos programas – el oído del alumno es concebido como un neutro sin registros anteriores cuyo comportamiento se mide en base a la cantidad de información retenida.

●Textura, ritmo, forma y melodía son los contenidos más frecuentes en los programas de *Apreciación Musical*, y admiten una instancia de estudio parcializado. En la música sonidos y silencios se articulan intencionalmente distinguiéndose por ello de las cadenas sonoras naturales o mecánicas. La sintaxis trae aparejado el sentido en la interconexión de los elementos, en su correspondencia con el contexto y con aquel que escucha e interpreta. La universalidad formal está siempre contrapesada con su situacionalidad histórica. Basta pensar el papel del sonido en la vida primitiva y el que ocupa en la actualidad.

●A su vez, los paradigmas estéticos en la enseñanza de *Apreciación Musical* se presentan como una sucesión lineal de estilos que transcurren desde el Medioevo al Renacimiento, luego al Barroco e igual hasta la actualidad. La alternativa de trabajar con las cosmovisiones de época, y regresar a ellas desde los estratos de la gramática, potencia un interés paulatino de los alumnos y abre el camino para que efectúen un trabajo similar con su propia música.

●En cuanto al análisis, una de las mayores falencias es la ya citada ausencia de un vocabulario técnico común. Durante la investigación se constató el empleo de términos surgidos de disciplinas que se transfieren al lenguaje musical con imprecisiones. Sintaxis, gramática, elementos, componentes son ya parte del léxico musical. Ante estos reparos, se hablará de sintaxis en su acepción más convencional: el estudio del lenguaje atendiendo a las normas rectoras de su estructura, las derivaciones de las mismas, al agrupamiento de los materiales y su combinación para formar unidades superiores. En música se aplica comúnmente al estudio de los llamados “elementos”. Una primera objeción en el uso del vocabulario técnico de la música es que en lingüística elemento es “cada una de las partes constitutivas de una magnitud descomponible, una sustancia imposible de descomponer”; remite a partícula, a cuerpo simple, mientras que los estratos mencionados, en su conformación y en los niveles de representación de orden cognitivo, resultan de conexiones múltiples.

En nuestra proposición elemento, unidad, clase, estrato son conceptos operatorios. En cambio, cuando se habla de identificación, segmentación, sustitución, agrupamiento, generalización se alude más bien a procedimientos que refieren a la cognitividad y que se traducen en recursos, en los procedimientos desde los cuales un grupo de sonidos arma una frase o línea.

•Incluso entre las diversas posiciones teóricas respecto de la naturaleza del conocimiento musical, pareciera existir un acuerdo de base en la aceptación de que este saber y su apropiación implican la confluencia de tres vías en necesaria interrelación: la ejecución, la composición y la percepción auditiva. Esta última incluye el tratamiento de la información a un nivel sensorial y los procesos cognitivos ligados a la interpretación.

El bailarín concibe el movimiento con su cuerpo igual que el instrumentista cuando toca; la mano del plástico “piensa” la escultura. Cada pasaje musical es acompañado por sensaciones visuales, musculares, táctiles, etc. y estados de concentración o emoción que incorporan nuevos registros. Una audición “aséptica”, desprovista del resto de los sentidos, estimula la adquisición de hábitos que llevan a prescindir del instrumento que es reemplazado por la grabación. La escucha es imprescindible siempre que se articule equilibradamente con otras herramientas. Se puede coincidir en que el arte es muy difícil de aprender para quien no lo practica. En realidad, pocas estrategias han sido históricamente tan eficaces como aquéllas que plantean el contacto directo con la música para su aprendizaje.

Estas consideraciones renuevan la formulación de los interrogantes pedagógicos sobre los que se intentará reflexionar desde la mirada de *Apreciación Musical*. Es claro que la palabra no es potestad de la clase magistral, la atención al alumno excede a la didáctica operatoria y la planificación de los procesos de enseñanza/ aprendizaje al conductivismo. La renovación de estrategias didácticas presupone además una permanente revisión de los contenidos y el vocabulario técnico de las asignaturas. Todavía los programas oficiales hablan de métrica en reemplazo de ritmo y en las clases se intenta inútilmente descubrir el “pulso”, aun ante su ausencia.

La realidad actual compromete al sistema educativo en la búsqueda de profesionales críticos frente al arte, atentos a las realidades sociales y capaces de no quedar reclusos en su subjetividad. La interpretación musical es un propósito privilegiado de la enseñanza.

Es importante insistir en que la asignatura se ubica en los *niveles introductorios* de las currículas. Esto recorta la gran cantidad de temas señalados. En esta instancia, la ejecución vocal e instrumental y la creación y concertación colectivas requieren de la práctica musical más como un medio que como un fin.

Los contenidos centran el interés en el estudio del proceso a partir del cual los alumnos perciben y construyen significados; de la música, sus atributos y sintaxis; del contexto del que provienen las formas y sus autores y de la exploración de las fuentes. Se entiende por fuente a la realidad en su conjunto y, en un sentido amplio, al ámbito histórico social en que el arte se realiza. Luis Rubio planteaba que:

(...) asumir este enfoque es relevante en la educación musical. Se intenta corregir una inversión típica en la educación del arte que no empieza con las fuentes sino con los lenguajes ya elaborados. El contacto con las fuentes materiales y el descubrimiento experimental de su dialéctica interna inician al estudiante en el mundo inagotable de los materiales de su arte, y le ayudan a comprender que los lenguajes y las formas ya creadas son apenas algunas de las opciones de ese ámbito, quedando muchas otras disponibles para su propia inventiva.²⁴

La secuenciación de contenidos se proyecta desde lo general a lo particular, desde las realidades musicales próximas a las menos conocidas y, gradualmente, desde los saberes experienciales al saber académico, en dirección a la formación profesional.

²⁴ Luis Rubio, *op.cit.*