

Apuntes sobre
APRECIACION MUSICAL

Daniel Belinche / María Elena Larregle

APRECIACION MUSICAL

*Daniel Belinche
María Elena Larregle*

Notas para leer la Segunda Edición

La enseñanza de la música requiere una actitud crítica frente a enunciados que, a menudo, se ponen en crisis como consecuencia de su contrastación en el aula. Cuando se escriben y se publican hay algo de irreparable en ellos que sólo la apertura del lector a otras interpretaciones puede enmendar.

La primera edición de *Apuntes sobre apreciación Musical* que dimos a conocer en el 2006, recogía las reflexiones elaboradas durante casi veinte años en la Universidad de La Plata y las conclusiones de una investigación que, de algún modo, se nutrió en la inespecificidad de los contenidos y las metodologías que caracterizaban a los programas de esta asignatura en el país.

La redefinición aún pendiente del concepto de arte, las sucesivas conquistas culturales y también el registro del devenir teórico que estas categorías conllevan, imponen una revisión de las mismas. Nociones como material, sonido, configuración, textura, melodía, ritmo, forma, pueden abordarse cada vez de manera renovada. Proviene de conceptos clave de la vida: el tiempo, el espacio y sus relaciones. Del mismo modo, la dinámica del enfoque que asumimos para tratar estos asuntos y el énfasis que adquieren ciertos contenidos en desmedro de otros, requerirían de algo más que una breve nota para leer la Segunda Edición. En una imaginaria reescritura, acaso la organización gramatical cedería páginas al contexto del cual ella emerge y la interpretación a un planteo de naturaleza poética que atenuaría las certezas que podemos advertir en parte de nuestro propio discurso.

Concientes de las limitaciones que devela la distancia, hemos optado por respetar la idea de totalidad con la que fue concebida la primera edición incluyendo apenas aclaraciones, enmiendas y unas pocas notas al pie que en algunos casos se agregan y en otros se excluyen.

Así, del mismo modo que en el original comunicamos la decisión de transcribir casi textualmente borradores de Luis Rubio, entrañable colega, en este prólogo del prólogo, a riesgo de persistir en argumentos que dejan margen a la discusión, el criterio de unidad con el que intentamos plasmar las líneas que dan cuerpo al trabajo nos sigue invitando a permanecer junto a ellas. Los debates suscitados al interior del equipo son más de grado que de sustancia. Invitamos entonces a una lectura que sea capaz de convertir tales afirmaciones en posibles preguntas.

Apuntes sobre APRECIACION MUSICAL

a Luis Rubio
a Manuela
a Ricardo

Daniel Belinche
María Elena Larregle

Página 5

Apuntes sobre Apreciación Musical
Daniel Belinche
María Elena Larregle

Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (Edulp)
Calle 47 N° 380. La Plata. Buenos Aires. Argentina
Tel: 54 – 221 – 427-3992

La Edulp integra la Red de Editoriales Universitarias (REUN)

1ª edición – 2006
ISBN N° 950-34-0370-7
Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723
© 2006 – Edulp
Impreso en Argentina

- Revisión, corrección ortográfica y de estilo: **Maríel Ciafardo**
- Colaboración en la corrección de estilo: **Nora Minuchín**
- Coautora del capítulo I: **Marcela Mardones**
- Coautores del capítulo 6: **Paula Cannova y Martín Eckmeyer**
- Colaboradores en la selección bibliográfica y revisión de archivo: **Santiago Romé y Verónica Benassi**
- Revisión y asesoramiento del Cap. 9 **Lic. Virginia Vergara**
- Integrantes de la cátedra y grupo de investigación de la cátedra de Apreciación Musical: **Marina Buffagni y Aretí Kalisperis**
- Gráficos y diseño de partituras analógicas: **Ricardo Palmero**
- Diseño de tapa y diagramación: **Jorge Lucotti**

Página 6

INDICE

INTRODUCCIÓN

PRIMERA PARTE

Capítulo 1: LA ENSEÑANZA DE APRECIACIÓN MUSICAL	13
El enfoque tradicional	13
El conductismo y la enseñanza de la música	15
La didáctica operatoria y de la expresión creativa	20
Aportes de las teorías críticas	23
Sentido y pedagogía	25
Capítulo 2: PERCEPCIÓN	29
Enfoques	29
Percepción y educación musical	35

SEGUNDA PARTE

Capítulo 3: SONIDO	37
Ruido y silencio	39
Sonido y cultura	43
Capítulo 4: DEL SONIDO A LA MÚSICA: LAS ORGANIZACIONES PRIMARIAS	47
Unidad y separación: configuraciones	48
Relaciones en la organización espacial: la parte y el todo; figura/ fondo	50
Relaciones en la organización temporal: repetición y cambio	52
Capítulo 5: TEXTURA	55
Enfoques	55
Lenguaje técnico y categorías de análisis	56
Las tipificaciones tradicionales	60
La textura en la música actual	64
Melodía	65
Registro y rango	65
Recurrencia melódica	66
Melodía y cultura	67
Capítulo 6: RITMO	75
Tiempo y ritmo	75

Ritmo musical: enfoques	76
Dimensión cualitativa del ritmo	77
Estereotipos	79
Cualidades del ritmo musical	80
Lenguaje técnico y categorías de análisis	83
Notación	87
Ritmo y contexto	90
Tocando el ritmo	95
Capítulo 7: FORMA	97
Enfoques	97
Forma y fórmula	99
Los procesos formales	100
Identidad y cambio	102
Contenido/ contenido	103
Forma y cultura	104

TERCERA PARTE

Capítulo 8: INTERPRETACIÓN	109
Interpretación/ ejecución	113
La notación interpretativa	114
Estereotipos	116

CUARTA PARTE

Capítulo 9: EL CONTEXTO DE LA PRODUCCIÓN ARTÍSTICA Y MUSICAL	119
---	-----

CONSIDERACIONES FINALES	127
BIBLIOGRAFÍA	128

Introducción

Las investigaciones sobre los fundamentos de la educación musical se consolidaron en las dos últimas décadas como un campo de estudio especializado. La importancia asignada a la comprensión de la semántica musical es creciente y constituye uno de los caminos más transitados en la formación de músicos profesionales. En este contexto, a la asignatura denominada *Apreciación Musical* corresponde el tratamiento de los contenidos introductorios a la sintaxis, los paradigmas estéticos y las operaciones perceptuales y cognitivas asociadas a estos. Pese a los avances citados, tanto la renovación de estrategias didácticas y criterios estéticos como el material bibliográfico relativo al tema, son todavía insuficientes.

Apreciación Musical es un título poco afortunado para caracterizar los alcances de la disciplina. La equivocidad del término (*apreciar* significa *asignar un precio*) cobija las más diversas y arbitrarias interpretaciones, aunque es posible advertir un consenso en torno a la conveniencia de que los alumnos escuchen e interpreten la música con cierta sistematización, y que esta tarea admita un campo específico y autónomo, identificable bajo ese nombre. No obstante, este acuerdo se traduce sólo parcialmente en los contenidos y objetivos relevados en los programas oficiales cuya variación de una institución a otra impide, en algunos casos, reparar en que se trata de la misma materia.

Conforme a su acepción usual, *apreciar* remite a un tipo particular de recepción. En un sentido más amplio implica comprender, abarcando el estudio de la sintaxis y la interpretación. Pero en la práctica docente el término referiría más a “valorar”, sin entender el valor como un plus de significación respecto de obras o estilos determinados, es decir, aquello que permite convertir materiales en bruto en discursos. En general, consiste en la aproximación a los rasgos superficiales de la música, frecuentemente ornamentada con anécdotas que dan un marco biográfico a la audición. Los alumnos se abstienen de tocar y componer y ni siquiera concurren a clase con sus instrumentos. El rechazo frente a esta modalidad es proporcional a las dificultades que experimentan los docentes al momento de planificar y llevar a cabo sus actividades.

El presente estudio no tiene como propósito la sustentación teórica de tesis epistemológicas, sino analizar críticamente las orientaciones pedagógicas predominantes y dar a conocer conclusiones surgidas de la experiencia acumulada en la Cátedra de *Apreciación Musical* de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata desde 1985, con alumnos iniciales de las carreras del área de Música, con una población promedio de trescientos estudiantes por ciclo. La propuesta del Prof. Luis Rubio fue el punto de partida de la investigación cuyo avance dio cuerpo a este texto.

En cuanto a los lineamientos que guiaron el proceso, si bien en el plan de trabajo no se adopta un modelo preestablecido, y se acordó que la investigación sería validada por sus resultados, el planteo se acerca a las corrientes interpretativas en cuanto a la formulación de hipótesis, variables

e indicadores. Desde esas premisas fueron diseñados los instrumentos para recabar la información, se analizaron programas, contenidos y material bibliográfico, se concretaron entrevistas y presenciaron clases. En la etapa final se procedió a elaborar las conclusiones tomando como referencia, además de los insumos mencionados, la revisión del material teórico de la cátedra desde su origen. En esta tarea participaron activamente los integrantes del equipo y colaboraron colegas de disciplinas afines, a quienes agradecemos sus valiosos comentarios.

Se ha evitado aplicar modelos rígidos o inferencias capaces de encadenar juicios que obtengan conclusiones lógicas sin que validen su marco teórico. Tampoco se ha pretendido fundar el conocimiento únicamente a través de la experiencia (esto es, la observación directa de un número admisible de hechos) en la hipótesis de que no certificaría más que verdades estadísticas.¹

Las limitaciones de ambos métodos, que se agudizan en las disciplinas del arte, responden a causas relacionadas. Mientras que uno no puede dar cuenta del origen del conocimiento, el otro no reconoce un sujeto activo que ordene tal conocimiento.

Por lo tanto, no hemos partido ni del supuesto de que las teorías se inventen, o sirvan sólo para dar cuenta de los hechos,² ni de que la relación entre sujeto y objeto se exprese en términos de captación del primero por el segundo.³

Asumiendo que en el proceso de conocimiento lo decisivo es la transformación subjetiva del objeto susceptible de ser aprehendido, esta investigación ha procurado indagar acerca de la debilidad axiológica de los alcances de la disciplina en las instituciones de nivel terciario y universitario; evidenciar la ausencia de consensos mínimos en cuanto al empleo de un vocabulario técnico común y a la delimitación de contenidos; plantear una didáctica que aúne práctica y reflexión crítica; centrar la pertinencia curricular en el nivel introductorio de la sintaxis musical; favorecer una ampliación estética que enfatice en la contemporaneidad. Pero estas líneas no provienen de generalizaciones probables, hipótesis “inventadas” o categorías puras. Antes bien, se espera un impacto en la organización curricular, en la definición de contenidos, impulsar cambios didácticos y nuevos materiales.

Los dos momentos esenciales de la investigación (la recolección de datos y su interpretación) se han desarrollado dentro del contexto en el que se desenvuelve la asignatura en el resto del país. La buena respuesta recibida en las actividades de capacitación a docentes en varias provincias (en las

¹ Ver Juan Samaja Toro, “Las raíces de la epistemología moderna”, en Ficha Departamento de Publicaciones, Carrera de Psicología de la UBA; y “La bolsa o la especie” en revista *Arte e investigación*, N° 1, pág. 23.

² Mario Bunge, *La ciencia: su método y su filosofía*, citado por Michel Sauval en “La mentalidad del conocimiento científico”, en Revista *Manú*. Karl Popper, *La lógica de la investigación científica*, pág. 30. Según Popper, las teorías no surgen ni de la experiencia (inducción), ni de la razón (deducción). En la misma línea Bunge sostiene que “las teorías se inventan”. En su planteo, éstas no provienen de una validación de orden social, sino de una especie de intuición creativa, según la cual “el empleo con fines prácticos del conocimiento científico es cosa de los políticos” y el trabajo del científico consiste en proponer teorías y contrastarlas. Dice Popper: “La etapa inicial, el acto de concebir o inventar una teoría no exige un análisis lógico, ni es susceptible de él. La cuestión de cómo se le ocurre una idea nueva a una persona, ya sea un tema musical, un conflicto dramático

que pudieron advertirse algunos avances pedagógicos) obedeció, entre otras razones, a que el modelo predominante en la educación musical en las últimas décadas presentaba ya signos inequívocos de desgaste.

El marco de las ciencias sociales, en el que el objeto de estudio es el hombre y su relación con la sociedad, y del conocimiento aplicado socialmente que ambiciona generar transformaciones, completa el encuadre de la investigación.

En el programa original diseñado para la asignatura, Rubio finalizaba su fundamentación con el siguiente párrafo:

Esta mirada de la Apreciación Musical intenta desmitificar a la obra de arte consumada e insuperable, desentrañando de su estructura y su contexto histórico los materiales, las herramientas y las condiciones que la hicieron posible y necesaria.⁴

o una teoría científica, puede ser de gran importancia para la psicología empírica pero carece de interés para el análisis lógico del conocimiento científico". Bunge lo ratifica: "Las hipótesis no se imponen por la fuerza de los hechos, sino que son inventadas para dar cuenta de los hechos".

³ Es el caso de los científicos empiristas. Al reducir la actividad subjetiva, esta lógica se ve obligada a atribuir al objeto el principio ordenador de sí mismo. Ese objeto no es más que el producto de las asociaciones subjetivas de las impresiones sensoriales (pensar en algunos métodos de educación auditiva), pero este principio parte de la contraposición entre el sujeto y el objeto. Se reduce así al sujeto a un ser pasivo, contemplativo, y se hace del objeto un "evento observable".

⁴ Luis Rubio, *Apuntes de cátedra*.

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

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.

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 Guthrie, Tolman, Hull y Skinner. Retoman ideas del conductismo. Desde distintas posturas confluyen en el intento por desarrollar una ciencia basada sobre

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 ajenezada 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.*

Capítulo 2: PERCEPCIÓN

En el capítulo anterior se examinaron brevemente los modelos que inciden en la enseñanza de Apreciación Musical. Se expusieron, además, unas pocas líneas con relación a la metodología propuesta por la cátedra y a los contenidos que un alumno inicial debería conocer, abordando el objeto de conocimiento desde tres esferas en permanente dialéctica:²⁵ sujeto, obra y contexto.²⁶ Uno de los procesos vinculado a esas tres entidades es la percepción. Superada su descripción meramente orgánica, se define como una primera interpretación de los datos proporcionados por el objeto con los que el sujeto obtiene información, proceso que ya no se entiende como una secuencia pasiva de extracción de información. Tanto los esquemas cognitivos como las variables emocionales y culturales entran en juego dirigiendo la exploración perceptiva, jerarquizando intereses o condicionando el umbral de reconocimiento de acuerdo a la valoración, familiaridad, pregnancia, conflicto, etc., provocados por el objeto.

Enfoques

Los códigos²⁷ de la percepción han cambiado a lo largo de la historia. Para Kant la percepción es conciencia empírica, conciencia acompañada de sensación.²⁸ En las teorías contemporáneas el acto de percibir es la toma de conciencia de una sensación, un vehículo entre el pensamiento y el sentimiento.

²⁵ Dialéctica: en Filosofía se ha usado designando procesos de raciocinio, formas y modos de expresión. Sus acepciones son múltiples y varían tanto como las miradas filosóficas. Hegel, en cuya teoría ocupa un lugar decisivo, la definió como “la realidad en devenir expresada en el desarrollo mismo del pensamiento”. Marx emplea el concepto como movimiento de relación sujeto / objeto que se manifiesta en la lucha de contrarios, en el sentido que una realidad (tesis) suscita su contrario (antítesis) y se resuelve por la síntesis. Para el pensamiento marxista la dialéctica es el método a través del cual se intenta la comprensión de la realidad como algo empírico. Deriva de diálogo.

²⁶ Contexto: en un sentido general, es el entorno en el que transcurre cualquier hecho o acontecimiento incidiendo en su desarrollo. En lingüística se llama contexto al conjunto del texto que precede y/o acompaña a la unidad sintagmática considerada y del que depende la significación. El contexto puede ser explícito o lingüístico, o bien implícito y, en este caso, es calificado de extra lingüístico o situacional.

²⁷ Código: cuerpo de reglas que rigen los comportamientos o funciones culturales que convencionalmente se utilizan para la formación de sistemas. Puede considerarse como el conjunto de todos los conocimientos, previos al acto comunicacional, compartidos por los sujetos con relación al mensaje.

²⁸ Sensación: (del lat. *sensatio*, *sensationis*). Percepción consciente de un estímulo físico o químico mediante los sentidos. Emoción producida en el ánimo por un acontecimiento o noticia de importancia. Aprehensión de las cualidades sensibles (colores, formas, olores, etc.) de los objetos. La moderna psicología, en especial la Gestaltpsychologie, sostiene que la conciencia no es nunca afectada por sensaciones aisladas, sino por conjuntos de sensaciones que forman una estructura. Como lo único analizable es la percepción (sensación acompañada de conciencia) algunos deducen que las sensaciones no son más que abstracciones hechas por la mente del conjunto formado por la percepción. (*Diccionario Enciclopédico Salvat*, 1986, Barcelona, Salvat Editores S.A., pág. 3776).

En los albores del Siglo XX la Gestalt formuló las muy difundidas leyes que rigen la percepción. Desde un planteo fundacional en muchos aspectos, puso en evidencia la interacción entre la percepción y el comportamiento del objeto. Sus aportes son rescatados en un nuevo contexto al advertir su practicidad, si bien en la actualidad se habla de condiciones de la percepción más que de leyes propiamente dichas. Analizamos a continuación los modos de receptividad,²⁹ formulados a partir del Principio de Simplicidad:

-*Figura y fondo*: determina la tendencia a subdividir el campo en zonas más articuladas – que ocupan el primer plano, habitualmente más pequeñas y complejas, de mayor claridad y precisión – esto es, la figura, y zonas más fluidas – más lejanas del espectador, que rodean la figura, difusas – es decir, el fondo.



-*Buena forma*: una forma se destaca en un campo por su simplicidad extrema y significado claro, consecuencia de factores tales como regularidad, unidad, sencillez.



-*Cerramiento*: una forma incompleta tiende a completarse perceptualmente, recomponiendo su estabilidad (las formas cerradas son más estables que las que se presentan sin límites).



-*Transponibilidad o constancia*: traslado de una configuración de una situación circunstancial (orientación, tamaño, etc.) a otra sin que dejen de percibirse sus características estructurales básicas. En lo visual, un ejemplo sería la perspectiva (donde las escalas de tamaño indicarían un alejamiento del mismo objeto); en lo sonoro, la tonalidad que permite seguir escuchando un pasaje melódico en Do Mayor aunque se hubieren agregado modificaciones a la línea o al contexto.

²⁹ Ver Irene Crespi y Jorge Ferrario, *Léxico técnico de las Artes Plásticas y Grupo μ, Tratado del signo visual*.

Bach. Allemanda de la Suite Francesa nº 2
(Versión simplificada)



-Continuidad: factor que se observa principalmente en los bordes de las figuras por el cual las líneas rectas o curvas tienden a continuarse respetando su trayectoria original. Se aplica también a las gradaciones de tono o color. En música, a las escalas, líneas melódicas direccionadas hacia la tónica, etc.



-Simetría: las formas tienden a percibirse de manera tan simétrica como sea posible.



-Agrupamiento: se refiere al comportamiento de las partes con relación a la totalidad, sobre la base de los principios de semejanza (similitud de tamaño, dirección, forma, color) y proximidad (similitud de ubicación).



-Pregnancia: la configuración se identifica por el mínimo conceptual, su enunciación estructural o figurativa sencilla, su reconocimiento verbal inmediato, el máximo nivel de contraste con su entorno y el mínimo de ambigüedad.



Se le critica a la Gestalt la propensión a explicar la percepción finalizada en la misma estructura del objeto. Las corrientes contemporáneas de la psicología valorizan la intervención del inconsciente, el deseo, la memoria emotiva y cultural en el acto de percibir.

Anton Ehrenzweig insiste en que “La indiferenciada fábrica interior del arte nunca puede apreciarse del todo. En el mismo acto de percibirla [a la obra] la transformamos en algo más sólido y definido (...) La estructura oculta del arte es creada a unos niveles más bajos que los de la conciencia y más próximos a las técnicas del proceso primario. Pero, una vez creada, sólo la podemos observar al nivel superior de la conciencia.”³⁰

En lo que Freud denominaba sistema de retranscripción, la conciencia perceptual atraviesa previamente estadios sucesivos, entre ellos, el inconsciente.

“La memoria no pre-existe de manera simple sino múltiple, está registrada en diversas variedades de signos (...) El mecanismo psíquico se ha generado por estratificación sucesiva pues de tiempo en tiempo el material

³⁰ Anton Ehrenzweig, *El orden oculto del arte*, pág. 99.

pre-existente de huellas mnémicas³¹ experimenta un reordenamiento según nuevos nexos, una retranscripción”.³²

No abundaremos aquí en las particularidades que la percepción adquiere en las etapas evolutivas de una misma persona. Es innegable que la percepción de un niño difiere de la de un adulto y que más allá de su edad un mismo individuo está marcado por registros cuyos nexos son aleatorios. Un niño es distinto a un adulto pero también a otro niño.

Respecto de la música, Pierre Schaeffer³³ describe las funciones auditivas y los atributos de *oír* (percibir pasivamente), *escuchar* (dirigirse activamente a un estímulo sonoro), *entender* (intención organizativa de los eventos) y *comprender* (un trabajo, una actividad consciente que busca obtener una significación suplementaria). La escucha cobra sentido desde una dimensión sintética. En contrapartida, se captan con absoluta precisión datos inconexos sin relacionar.

Entonces:

- El horizonte perceptual sonoro no es un amorfo “vacío”. El sujeto “elabora” un texto: selecciona, agrupa, separa, jerarquiza. El auditor es público y “compositor” a la vez. La percepción es intencional.

- En el acto de descifrar el sentido musical, las relaciones se priorizan a las partes aisladas. El carácter relacional de la audición y la práctica musical fundamenta la conjetura de que la totalidad posee propiedades que faltan a sus elementos. Y es en el momento de tocar o escuchar sin interrupciones una obra, y no en su desgarramiento, cuando esa totalidad se hace presente.

Este asunto es atendible en la época actual. La opción de registrar, reproducir, segmentar, realizar montajes, retroceder, acelerar y aislar fragmentos con absoluta autonomía brinda soporte a una planificación muy controlada de las intervenciones pedagógicas relacionadas a la escucha. Sin embargo, esta tecnología puesta al servicio de la educación musical parece seducir más por su capacidad de segmentar que por su capacidad de unir.

Actividades

El maestro hace escuchar una grabación de un carrillón. Los alumnos se distribuyen en grupos de 8 o 9 integrantes. La consigna es que cada grupo imite minuciosamente lo escuchado. Seleccionan sus materiales (deben utilizar únicamente sus voces y los objetos del aula), ensayan y llegan a una exposición final. Tocan y graban los trabajos. A continuación, se comparan entre sí y con el original. Luego, se discute lo ocurrido y se

arriba a las siguientes conclusiones:

Pese al empleo de distintas fuentes, las versiones son similares al carrillón. Los alumnos han reparado en los rasgos estructurales (direccionalidad, desvíos, extensión, registro, rango): los trabajos se parecen en lo macro y no en lo particular. Se seleccionaron varias fuentes o sólo una. No se atendió con precisión a la duración del original porque lo estructural, lo gestual, se impone a los detalles.

Nelly Schnaith sostiene que “El sujeto de la percepción nunca es una *tabula rasa*. La percepción no es un proceso pasivo sino activo. La actividad del sujeto desplegada sobre el objeto rige la perspectiva de la percepción. En el acto perceptivo intervienen múltiples *aprioris*, llámense pulsiones o representaciones inconscientes, supuestos culturales, ideologías históricas, estereotipos cognoscitivos, modas temporales, formaciones y deformaciones profesionales, experiencia personal acumulada. Ellos se superponen, se concilian, se contradicen o se interfieren en la hipotética simplicidad de un acto instantáneo e incansablemente repetido: mirar. La presencia física del objeto pierde protagonismo ante el peso determinante, en la imagen percibida, de factores visualmente ‘ausentes’ o sea, los esquemas referenciales previos, los *aprioris* conceptuales estipulados o las motivaciones inconscientes inconfesadas.”³⁴

En la escucha, el sonido de la chicharra araucana es extraña para un habitante urbano de Buenos Aires pero, sin dudas, no lo es para un poblador del norte argentino.

En la misma línea, y ya en referencia directa a la percepción estética, José Jiménez afirma que “(...) los componentes psico-fisiológicos de la percepción y los componentes simbólico-culturales *constituyen un complejo integrado*, son indisolubles. (...) cuando hablamos de ‘percepción estética’ nos estamos abriendo ya, implícitamente, a la dimensión simbólica de la cultura: un proceso perceptivo se convierte en desencadenante de la experiencia estética cuando *intencionalmente* nos dirigimos hacia ese objetivo. Pero como dicha intencionalidad se determina cultural e históricamente, no podríamos hablar de ‘percepción estética’ atendiendo tan sólo a la dinámica de la mente individual. Sí podríamos afirmar que un proceso perceptivo reviste una intencionalidad estética cuando *rompe de entrada todo automatismo en el flujo de la percepción*, atendiendo a imágenes o signos que en la vida cotidiana se aceptan en forma subordinada a los intereses comunicativos. La percepción nos encamina intencionalmente hacia *un interés fundamentalmente representativo*, que supone la ruptura de los automatismos psíquicos de percepción del mundo”.³⁵

³¹ Mnémico/a: (del gr. mnéme, memoria). Propio o relativo a la memoria. (*Diccionario Enciclopédico Salvat*, 1986, Barcelona, Salvat Editores S.A., pág. 2566).

³² Sigmund Freud, *Correspondencia*, en *Obras Completas*, Tomo 1, Carta 52, pág. 274.

³³ Ver Pierre Schaeffer, *Traité des objets musicaux*, Paris, Editions du Seuil, 1977, capítulo V, pág. 103 y sigs.

³⁴ Nelly Schnaith, “Los códigos de la percepción, del saber y de la representación en una cultura visual”, en *Revista tipoGráfica* 4, pág. 22.

Percepción y educación musical

La fantasía de neutralidad en la música tiene su correlato en una pedagogía que apunta a un oído virtuoso, capaz de captar estímulos puntuales de manera aislada y descontextualizada. El oído absoluto, símil de un dato genético superior, extrañamente promueve una mayor capacidad musical. ¿Habría que incluir en el glosario musical el oído absoluto con respecto al timbre, a la dinámica, al ritmo?

En cambio, la cultura, la historia personal y el inconsciente influyen en la emisión y en la recepción. La repetición de un ritmo afro cubano no es igual a la repetición de una secuencia de Bach. Las constantes de género o estilo resultan una suerte de composición colectiva e histórica en la que ciertos procedimientos se reiteran y originan nuevas variaciones: manifestación de un universo plegado y desplegado cada vez. Las producciones emergen de un continente acumulado en forma de sistemas de representación, giros melódicos, bajos, secuencias, agrupaciones instrumentales estables.

Hemos planteado que la estrategia didáctica más difundida en el ámbito de la enseñanza musical de nuestro país propone un refuerzo dirigido de los hábitos perceptuales. Esta lógica asocia mayor percepción de eventos sonoros a mayor eficacia de la escucha musical. No obstante, las mismas capacidades perceptuales señalan los límites de su pretensión pedagógica. En primer lugar, en condiciones normales se percibe menos de lo que acontece; además, el esfuerzo por estimular una percepción cada vez más veloz y precisa no conlleva mecánicamente la adquisición del lenguaje; por último, la atención tiende a decaer en lapsos prolongados, máxime si está centrada en la captación de datos puntuales. La composición contemporánea exploró con un criterio estético los límites perceptuales pero los umbrales de tolerancia de la percepción auditiva son ineludibles. La extrema saturación de sonido o silencio anula el sentido.

Estas cuestiones no se tienen en cuenta con frecuencia en las clases de música. Una de las dificultades que podría atribuirse a las intervenciones pedagógicas en materias de este tipo es que las fronteras entre percepción y cognición se diluyen.

Ahora bien: ¿cuáles son las capacidades que se ponen en juego durante el aprendizaje? ¿Qué transformaciones favorece esta asignatura en torno a la percepción?

El campo que recorta *Apreciación Musical* no incluye la apropiación del código simbólico de la lectoescritura ni el aprendizaje de sus reglas, sino más bien *la resignificación de la estructura cognitiva que se superimprime a la superficie musical de manera intuitiva*. Esta capacidad no está forzosamente atada a la conciencia de los saberes musicales previos de los alumnos. El aprendizaje consiste en transferir en forma gradual esa intuición de la superficie de la música a niveles de la conciencia. En el comienzo de su formación, es poco

relevante que los estudiantes identifiquen las capacidades subjetivas que intervienen en el momento de tocar o escuchar música. Lo central es que las pongan en juego adecuadamente para esos fines.

Por un lado, el alumno debe participar activamente en la elaboración de las ideas musicales. Ya habíamos distinguido los actos de oír, escuchar, comprender e interpretar. La escucha dista de ser la mera captación de un fenómeno físico o de la simbología del código musical. Forzando el análisis, se podría afirmar que la música depende más de las relaciones entre los sonidos que de ellos mismos, y un objetivo cercano se asienta en que los alumnos “visualicen” esas relaciones. En un sentido estricto, la música no se percibe. Al menos no en eventos aislados que marcan huellas en un campo perceptivo neutro. El devenir musical liga sucesos que se resignifican en el recuerdo y la anticipación, impregnando ese instante sin llegar a “corporizarse”.

La facultad de organizar, apelando a jerarquías *témporo-espaciales* mediante la captación de estructuras primarias (arriba-abajo, adelante-detrás, figura-fondo, permanencia-cambio) es esencial en esta tarea. Por otro lado, la situacionalidad cultural traza una orientación metodológica: la paulatina internalización de las variables estéticas emergentes de un contexto.

El objeto de conocimiento de esta asignatura se emplaza, entonces, entre la inmediatez sensorial y el proceso de construcción de los conceptos musicales. Nuestra hipótesis acerca de la escucha musical contiene las variables enunciadas: la obra, su sintaxis, el contexto y las condiciones de recepción, apuntando a la adquisición de:

- Una escucha global de los grandes agrupamientos.

- Una escucha relacional: interesada en las redes que conectan los materiales entre sí.

- Una escucha que habitúe a los alumnos a establecer cómo y cuándo sonidos y silencios pertenecen a un mismo dominio (un plano, una línea) y a indagar las causas de esta inclusión.

- Una escucha paulatinamente más fluida y profunda. Se intenta que los alumnos centren su esfuerzo en el análisis, partiendo de las obras más breves hacia las más extensas, de más sencillas a más complejas, de más cercanas a sus intereses a más diversificadas, atendiendo a la relación entre estructura y detalle. Hacemos aquí un distinguo entre *detalle*, que remite a la totalidad e implica una intervención del *sujeto*, y *fragmento*, que es un corte arbitrario no referenciado al conjunto.³⁶

- Una escucha interpretativa, enmarcada psicológica e históricamente y apta para extraer constantes estilísticas, genéricas y estéticas.

- Una escucha de lo imaginario, de aquello que todavía no es, pero se va perfilando en la composición.

- Una escucha que no resigne los aspectos emocionales ni intuitivos.

- Una escucha abierta a las estéticas contemporáneas.

³⁵ José Jiménez, *Imágenes del hombre – Fundamentos de estética*, pág. 135-136.

³⁶ Ver Omar Calabrese, *La era neobarroca*, pág. 86-88.

SEGUNDA PARTE

Capítulo 3: SONIDO

Actividades

Los estudiantes ingresan al aula. Caminan a distintas velocidades, arrastran y acomodan las sillas para ubicarse. Conversan, ríen, susurran; las voces se superponen, algunas se destacan; una voz de mujer canta una canción. En el fondo del fondo, en el aula contigua, suena Bach, un poco más cerca que los ruidos de la calle. Más tarde, el docente al frente del curso saluda. Su voz se impone a las demás, que se van espaciando hasta diluirse totalmente. Se cierra la puerta. Afuera la canción terminó, y alguien silba en la vereda mientras los autos pasan. El grabador, discreto, registra.

El comienzo de esta clase será el punto de partida para el tratamiento del tema expuesto en el título. Luego de escuchar su propia entrada al salón, los alumnos confeccionaron una lista de los sonidos grabados previamente. Escribieron: pasos, voces, bancos, la puerta que se golpeó, automóvil.

Esta enumeración da cuenta de la *referencialidad* de los sonidos, pero no de sus componentes acústicos. Vincula lo escuchado a objetos o acciones reconocidos por experiencias anteriores. El sonido no es aquí la consecuencia intencional de esas acciones.

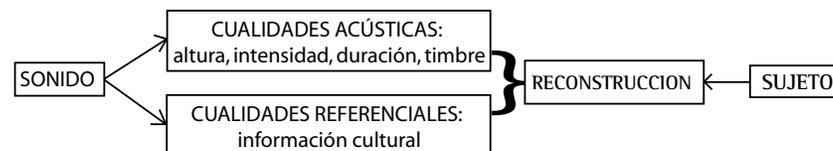
Quien camina no pretende provocar el ruido de sus pasos. Estos carecen de una estructura previa y pueden ser sucedidos por cualquier evento. El registro elaborado por los alumnos alude a la *fuerza* (o a la acción) que origina el sonido. Un automóvil no es un sonido. Sin embargo, la marcha de un vehículo posee una sonoridad específica. Los mecánicos detectan fallas en el motor de un auto por su sonido. El ruido del motor es el sonido básico referencial de la realidad contemporánea y forma parte de una de las cadenas sonoras más identificables en el mundo cotidiano: los sonidos mecánicos. Los sonidos de la naturaleza, los sonidos electroacústicos y, fundamentalmente, los sonidos agrupados con una intencionalidad estética conforman cadenas particulares.

Los sonidos ocurrieron en el marco de otros que acontecían fuera del aula, en un contexto que demarca zonas de atención diferenciadas. Es un fenómeno espontáneo. En su interior se distinguen además sonidos, ruidos y silencios.

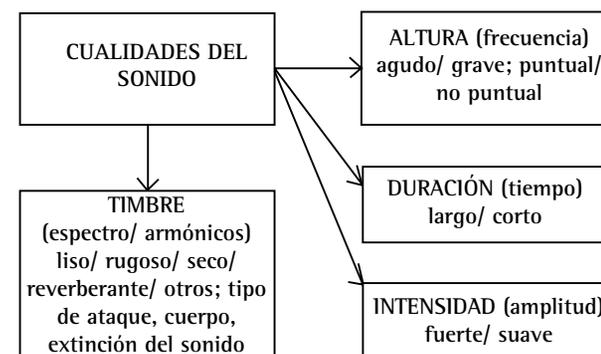
El sonido posee cualidades que son constitutivas de su materialidad. Al mismo tiempo, es portador de una carga cultural: remite a un cuerpo, acción o situación. Estas referencias, en su mayoría, se inscriben en un contexto histórico y social. El sonido es una reconstrucción subjetiva, y no sólo la recepción literal de la información acústica. Ambas se sintetizan e integran en la escucha.

Desde la Acústica, el sonido es la vibración mecánica emanada de una acción sobre un cuerpo, que se propaga en forma de onda en el medio

circundante, desplazándose hasta un receptor activo. La composición del sonido varía de acuerdo a la fuente, a la fuerza que cambia su estado de latente a activo y a las características y ubicación espacial del receptor.



En términos acústicos se emplea un léxico específico para hablar del sonido: *frecuencia* (altura), *amplitud* (intensidad), *extensión* en el tiempo (duración) y *armónicos* (timbre).



Las alturas puntuales (ejemplo: do central del piano) difieren de las no puntuales que se ubican en una región más o menos aproximada del registro (el chasquido de los dedos). Se habla también de sonidos tónicos, medianamente tónicos y atónicos o no tónicos. En la misma línea, es difícil medir duraciones cuando éstas se apartan de la proporcionalidad impuesta por el sistema tonal. La escritura contemporánea fija parámetros más amplios. Respecto de la intensidad, al indicar en una partitura un *ff* (fortissimo), ¿cuánto es fortísimo? Lo mismo es aplicable a términos vagos (rugoso, liso, etc.) más adecuados en el campo táctil que en el musical. El timbre (acústicamente, espectro, conjunto de armónicos) nuclea las propiedades antes citadas. Pierre Schaeffer se refiere a una noción empírica de timbre como “(...) l'ensemble des caracteres du son qui le réfèrent à un instrument donné”.³⁷ Varía por su ataque, duración, cuerpo, armónicos, extinción, particularidades del instrumento y la combinación de estos atributos, su *nivel de síntesis*, y no sólo por las alturas y las duraciones. Por eso, para referirse al timbre, se emplea como sinónimo el término *textura*, como *sintaxis*, una especie de versión reducida de lo que ocurre en la trama de manera ampliada.

³⁷ “(...) el conjunto de características del sonido que lo refieren a un instrumento determinado”. Pierre Schaeffer, *op.cit.*, pág. 232.

Además de lo expuesto, los componentes del sonido se combinan: sonidos largos de ataques breves, sonidos suaves de ataques fuertes, y alternativas que vuelven árida la descripción y la escritura pero enriquecen el horizonte sonoro con que cuenta el músico.

El último trabajo de aula citado en el capítulo anterior (el carillón) suscita varias reflexiones.

- En la selección instantánea que distingue lo fundamental y lo accesorio, los detalles demandan una atención diferenciada. El manejo conceptual de la constitución interior del sonido pone en la superficie aspectos que podrían ser poco evidentes en primera instancia.

- Se reconocen grandes estructuras y sus componentes puntuales.

- Mediante una audición activa se logró agrupar arbitrariamente y luego avanzar hacia un ajuste más cercano entre el estímulo externo y su representación.

- Los alumnos manifiestan su “desconfianza” sobre la correspondencia entre lo que suena, su percepción y su notación.

Ruido y silencio

El ruido, en sentido amplio, es un estadio extremo del sonido, una interferencia. En términos acústicos implica la saturación de sus componentes. En la jerga de la Educación Musical de hace tres o cuatro décadas se denominaba ruido a un sonido saturado o muy intenso, no tónico, no escalar, percusivo o fuertemente referenciado. Los “ruidos” contrastaban con los sonidos “musicales”, lisos, de masa puntual homogénea y provocados por instrumentos diseñados para ello. La composición admite hoy en su interior esos “ruidos” de antaño.

Esta incorporación de materiales, lejos de empobrecer, amplió los recorridos compositivos e introdujo una mayor flexibilidad frente al ideal de belleza del Clasicismo europeo. Podría decirse que así como no es más poética en sí misma la palabra amor que la palabra basura, cualquier emergente del universo sonoro brinda, en potencia, material para la música.

A la vez, en su explicación tradicional, el silencio sería la interrupción del flujo sonoro, y su escritura el registro de la ausencia de sonido expresada en un signo de duración.



Al igual que el ruido, a mediados de Siglo XX el silencio se transformó para los compositores en un material. Silencios intensos, leves, extensos, cortos, progresivos o súbitos adquieren significación.

El silencio participa del entramado de la música. Virtualmente el silencio se canta, se toca. Interviene en la continuidad o en la interrupción otorgando sentido. Sonido y silencio se ofrecen en una especie de sustancia enriquecida.

Cage contribuye a rescatar el silencio desde una percepción concreta del mismo. En lugar de proyectar su música considerando la evolución de la trama armónica, planifica las partes por su longitud. Aceptando que el silencio total es una abstracción, se acerca a éste a partir del contraste. Con relación a su “happening ferroviario” denominado *3 excursiones en un tren preparado (a la búsqueda del silencio perdido)* dice que, a pesar de la gran abundancia de sonidos, contradiciendo su título, cuanto más ensordecedor es el ruido, tanto más próximo y vecino parece el silencio.³⁸ Sin oposición sonido y silencio no podrían distinguirse. El contraste, la contradicción, es una de las condiciones básicas del lenguaje musical.

Cuando silencios pequeños se ocultan en el interior de una gran sonoridad, cuando se instala un corte momentáneo en el ocurrir de la línea, sólo el ejecutante escucha ese silencio en toda su dimensión. Este cambio, irrelevante en apariencia, modifica la densidad del entramado. En su extremo, silencios profundos y extendidos envuelven sonidos aislados o apenas audibles. Sonidos que evocan el vacío y silencios que se escuchan como gritos. Si el silencio se declara, el sonido encuentra un espacio preparado para su despliegue.



Coriún Aharonián: *Gente* (Adaptación)
Compasos 35 a 50

Dice Pablo de Santis en su novela *La Traducción*: “El silencio (...) es igual en todos los idiomas, pero ésta es una verdad aparente. Quienes buscaron, a través de los siglos, las reglas de un idioma universal, creyeron que el silencio era la piedra basal del nuevo sistema, del sistema absoluto, pero basta internarse en esa ciudad de contornos imprecisos que es toda lengua para descubrir que los silencios tienen distinto significado, y que a veces se cargan de un sentido insoportable, y a veces no son nada. Los muertos no callan de la misma manera que los vivos”. “El verdadero problema para un traductor (...) no es la distancia entre los idiomas o los mundos, no es la jerga ni la identificación ni la música; el verdadero problema es el silencio de una

³⁸ Para ampliar, ver John Cage, *Silence*.

lengua (...) porque todo lo demás puede ser traducido, pero el modo en que una obra calla; de eso (...) no hay traducción posible”.

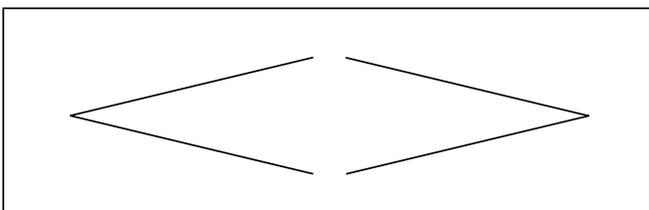
Sin embargo, la música no sólo está hecha de sonidos y silencios.

La siguiente consigna consistió en armar una obra con los mismos materiales registrados en la grabación inicial, tomando como fuentes los elementos usados al entrar a clase (bancos, sillas, llaveros, voces, etc.)

FUENTES SONORAS (Instrumentos, objetos)	MODO DE EJECUCIÓN	TIPO DE EFECTO SONORO
piano – violín – pizarrón – automóvil – bancos – voz (articulada/ inarticulada) –	golpear – arrastrar – percutir – rasgar – frotar – emitir (hablar, cantar, susurrar, gritar, etc.)	Fuerte / Suave – Largo / Corto – Liso / Rugoso – Agudo / Grave

Se estableció, previo a la composición, que el fenómeno espontáneo es susceptible de ser analizado confiriéndole cierta organización, pese a que en su génesis, por tratarse de un hecho casual, carezca de intencionalidad.

Respecto de la grabación de la entrada de los alumnos a clase, se examinaron sus componentes y su desenvolvimiento en el tiempo: un proceso en ascenso, un punto culminante y un descenso en intensidad y dinámica, sobre un fondo continuo, esquematizado en este gráfico:

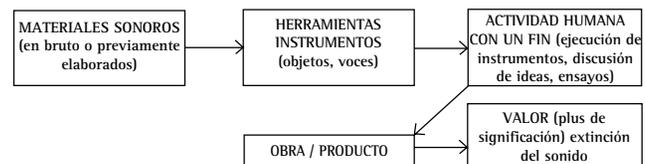


Se indicó entonces a los estudiantes que imitaran la forma del esquema, la secuencia de efectos (sucesión, superposición, alternancia), texturas (simples y combinadas), duraciones relativas, instrumentos a utilizar-. Armaron los grupos y ensayaron. Luego tocaron.

Si se comparan ambos eventos

- el segundo es una transformación del primero;
- dicha transformación ha sido intencional;
- fue realizada colectivamente.

¿Cómo se concretó la transformación intencional señalada? El siguiente esquema describe el proceso de trabajo implementado para llegar a las pequeñas piezas:



¿Lo creado por el curso tiene más valor que lo existente? ¿En qué consiste ese valor? Es aquello que los alumnos, con su propia actividad, le han agregado a lo que ya existía. El valor es un incremento, algo más, que le da un sentido nuevo a lo material.³⁹

Con respecto a la notación, en el trabajo inicial los estudiantes plasmaron en un papel el fenómeno sonoro de su entrada al curso.

Distinguieron varios aspectos a representar:

- momentos de menor intensidad (al comienzo), de transición o estabilidad (en el medio), de mayor intensidad (punto culminante), caída (final);
- disposición espacial de los sonidos;
- sucesión temporal de los sonidos;
- sonidos propiamente dichos.

La mayoría eligió una grafía *analógica* (dibujos que intentan “parecerse” a lo escuchado):



Unos pocos complementaban estos dibujos con onomatopeyas verbales: *puc, bbzzz* o similares. En ninguno apareció el pentagrama ni signos (corcheas, notas o barras de compás).

Luego de comparar todas las partituras se acordó que:

- la escritura en el pentagrama, propia del sistema tonal, está compuesta por signos convencionales y arbitrarios; sirve para escribir alturas puntuales y duraciones derivadas de la proporcionalidad con que se divide una unidad.

³⁹ Luis Rubio, *op. cit.*

No es la única forma de escribir la música ni los sonidos;

•si el acontecimiento sonoro excede los márgenes del sistema tonal (intervalos menores que el semitono, alturas no puntuales, glissandos, masas sonoras, etc.) es común recurrir a otros códigos: puntos, líneas, dibujos que “se parecen” a lo que suena. Sin ofrecer una traducción precisa, representan al sonido en sus rasgos estructurales;

•estos códigos conviven con el lenguaje verbal;

•en la notación de la música contemporánea es frecuente la multiplicidad de códigos.

Sonido y Cultura

El rol asignado al sonido acompañó el devenir de la historia, desde una visión mítica asignada por las primitivas sociedades a los sonidos de la naturaleza, pasando por la racionalidad geométrica que situaba al sonido en un punto del espacio plano, la diferenciación por timbres en la orquesta romántica, hasta la complejidad de la física, la semiología y la música actual. Ha cambiado el imaginario social que lo determina, más que el sonido en sí.

Hay rastros de instrumentos musicales desde las épocas más remotas. Pero recién en el Siglo XVII fueron reconocidos y reunidos en la orquesta como herramientas especialmente concebidas para hacer música.⁴⁰ Y alrededor de los instrumentos musicales se perfeccionaron las técnicas para su fabricación, dando origen a una rama de la acústica musical dedicada a su estudio: la Organología.

El hombre medieval usaba su voz, intermediando la voz de Dios. La música tenía para él un carácter litúrgico. Durante la Modernidad la música era una creación humana, y el sonido surgía de herramientas inventadas para esos fines. En el presente cohabitan distintas músicas, y en un instrumento muchos instrumentos. Para Schaeffer, “Tout dispositif qui permet d’obtenir une collection variée d’objets sonores – ou des objets sonores variés – tout en maintenant présente à l’esprit la permanence d’une cause, est un instrument de musique”.⁴¹ El sonido ya no es el soporte material de las ideas; es en sí mismo una raíz gramatical de estructura; no es sólo el “color” o, si se admite la digresión, el ropaje externo que envuelve a la música: es parte de la trama discursiva. El tratamiento de los umbrales perceptivos como un ámbito de experimentación contribuyó a esta renovación de los materiales. Este concepto, el de material, supera al de sonido. Material es

toda construcción histórica a disposición del músico para hacer sus obras. La disonancia, el sistema tonal, la orquesta, la serie dodecafónica, lejos de sobrevivir en un nivel neutral, acumulan sus funciones y potencialidades cargándose de sentido por encima de la “creatividad” de los compositores o de las variables genéricas o estilísticas, a las que Rubio se refirió en párrafos anteriores.

Esta alteración en la “mirada” del sonido tiene varias consecuencias. Por ejemplo, la modificación de la relación referencial directa entre el sonido y su fuente, que designa al instrumento musical por su identidad tímbrica. En el Siglo XX se ha experimentado en el modo de ejecutar los instrumentos tradicionales, para hacerlos sonar de forma diferente a aquella con la que se los identifica.⁴² La sofisticación de los teclados electrónicos y, más recientemente, del software de procesamiento digital de sonidos, permite que un mismo instrumento sea capaz de imitar a otros, de acoger sonidos que no provienen de instrumentos musicales (ladridos, explosiones, agua que corre) o de fabricar sonidos nuevos. Los ataques ya no implican a los productos; el pulsar de un sintetizador está preparado para provocar el golpe de un tambor. La tecnología, además, ha facilitado a los músicos el hallazgo de sonidos que surgen del aprovechamiento y la experimentación con estas herramientas.

Si tomamos sonido como mercancía, en el sentido del consumo, es un objeto más entre los que dispone la humanidad. Se diseña, se pone de moda, envejece igual que una heladera o un pulóver; hay un “sonido de los ‘60” y otro “de los ‘90”. Cada músico persigue su sonido particular, como una marca en el orillo. Los profesionales se dedican a inventar y vender sonidos (efectos de sonido, timbres para los teclados) que se compran en CD o se descargan desde Internet.

Una tercera cuestión se refiere a la manipulación del sonido desde el advenimiento de la amplificación, teniendo en cuenta que es un fenómeno que guarda íntima relación con el crecimiento del mercado musical, la venta de grabaciones y, fundamentalmente, los conciertos masivos en estadios multitudinarios. Aparece la figura del sonidista, un especialista más formado en lo técnico que en lo artístico, que oficia de intermediario entre el sonido que el músico genera y el que el público recibe (actividad que se sintetiza en los términos “hacer sonido”). Se inicia así una carrera en busca de fidelidad cada vez mayor, un perfeccionamiento de la técnica para lograr un calco del sonido “real”.

El objetivo es una mejor definición de los bordes del sonido, la ausencia de ruido, o la sensación de espacialidad, en el intento por replicar de manera amplificada el original, sin la interposición de los aparatos. Pero esto crea una contradicción. El público es al menos parcialmente consciente de que lo que

⁴⁰ Ver *Atlas de Música*, Tomo I, pág. 25: “Instrumentos musicales son todos aquellos generadores de sonido que sirven a la concreción de ideas y órdenes musicales”.

⁴¹ “Todo dispositivo que permita obtener una colección variada de objetos sonoros -o de objetos sonoros variados- manteniendo en su espíritu la presencia de una causa, es un instrumento de música.” Pierre Schaeffer, *op. cit.*, pág. 51.

⁴² Se pueden citar como ejemplos el *Cuarteto de Cuerdas* de Krzysztof Penderecki (1960) o las obras para piano preparado de John Cage.

escucha está procesado, modificado por esos aparatos; lo que recibe no es ni será nunca total y exactamente lo que se emite desde el escenario. También sucede, en ocasiones, que la calidad del sonido (conquistada por los técnicos) se vuelve más importante que la música misma, sobreestimando una “escucha virtuosa” que aprecia esta calidad por fuera de la intencionalidad estética.

Estos contenidos son caldo de cultivo para estrategias didácticas en las que la clasificación y la discriminación son objetivos casi excluyentes. Su presentación en los C.B.C.: “El sonido: altura, intensidad, timbre, duración, textura. (...) Sonidos del entorno natural y social”⁴³ es, en sí misma, una orientación.

Aunque mayoritario, este enfoque no es exclusivo entre los maestros de música. En la reunión con colegas, se recogen originales ejemplos de cómo enseñar estos temas con sencillez y claridad. De todos modos, no deja de sorprender la constatación de las dificultades que todavía afrontamos en conjunto para superar esquematismos que tienden a desligar estos materiales de la música misma.

⁴³ *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación, Edición preliminar, Diciembre de 1994, pág. 242.

Capítulo 4: DE LOS MATERIALES A LA MÚSICA: LAS ORGANIZACIONES PRIMARIAS

Hemos analizado el papel fundamental del estudio de los materiales para comprender la sintaxis musical. Los materiales y su organización constituyen en sí mismos una zona específica del conocimiento. Pero los caminos de la composición varían continuamente y las obras exceden su disposición formal. Esta no se reduce a una suma de elementos estratificados o autónomos y la ponderación de sus consecuencias interpretativas requiere un abordaje temprano.

En su investigación sobre el lenguaje cinematográfico Bordwell sostiene que las categorías de construcción de significados son funcionales y heurísticas, no sustantivas. Los significados son implícitos y un mismo elemento textual no sólo tiene significados diferentes, sino diferentes tipos de significados.⁴⁴ Compartimos esta hipótesis. Como esquema, la música se organiza a partir de juntar o separar sonidos dando lugar a unidades mayores que a su vez se encadenan y asumen funciones en el interior del discurso. Esas relaciones son temporales (ritmo) y espaciales (textura). Ambas integran una red tempore espacial que fija sus contornos en un transcurrir permanente (forma) y es portadora de información subjetiva y cultural. Pensemos en la aparentemente neutra tensión figura/fondo. Sus implicancias ideológicas remiten a toda la historia social de Occidente.

El comportamiento con el que los sonidos se agrupan, apartan, conforman unidades mayores y delimitan planos, y sus relaciones de jerarquías (de subordinación, complementariedad, etc.) dan cuerpo a la unidad pedagógica que inaugura esta materia. La aproximación a los materiales y la composición de obras breves utilizando una cantidad acotada de elementos apuntan a un primer aprendizaje de los procedimientos básicos.

Esta exploración de las potencialidades del sonido y sus combinaciones es efectuada a través de operaciones rudimentarias. Puntos de partida muy austeros (dos o tres sonidos, o un giro melódico sencillo) son reconsiderados luego en la aplicación de los recursos citados en los ejes de la simultaneidad y de la sucesión: las configuraciones (traducción de la palabra alemana *gestalt*), su correspondencia en el espacio (figura y fondo) y la formalización en el tiempo de lo que se repite y lo que cambia. Es un recorte deliberado en el que interesa en igual medida el proceso constructivo y el papel de las configuraciones en el entramado compositivo. Los alumnos “interrogan” y se dejan interrogar por el material. En ese contacto se imponen ya nuevos problemas: la asimetría entre las intenciones y los resultados, la aridez de la escritura, la fatigosa búsqueda de producción de sentido, claridad, fluidez. Es decir, no es el sonido en estado “puro” ni la subjetividad sino su relación lo que determina el ámbito propuesto para los trabajos. Como los hallazgos conviven con los estereotipos, se confrontan posteriormente con obras previamente seleccionadas que, en general, abonan el análisis. Estos

⁴⁴ David Bordwell, *El significado del film*, pág. 26.

tanteos son preparatorios al estudio de la textura, el ritmo y la forma como conceptos operatorios.

A lo largo del proceso, algunos estudiantes suelen adoptar hábitos de análisis rígidos y describen la música como si se estuviera llenando una planilla de cálculos: “ritmo: regular; textura: monodía acompañada, forma: simétrica”, con los efectos negativos propios de todo reduccionismo. Atendiendo a estas cuestiones, dos estrategias confluyen para que se introduzcan contenidos ligados a la interpretación, a pesar de las deficiencias propias de una formación muy precaria. Recordemos que muchos ingresantes ni siquiera tocan un instrumento o conocen la notación. Por un lado, se promueve una intensa interacción con los materiales, entendiendo por ellos sonidos, silencios y también sus relaciones culturalmente acumuladas, aquello que Adorno llama “dialéctica del material”.⁴⁵ Por otro, se intenta conceptualizar y poner en palabras las operaciones básicas que permiten combinaciones. Aquí, el obstáculo se ubica además en la ya comentada ausencia de un vocabulario específico que resuma en pocos términos estos procedimientos. Los compositores se refieren a ellos como “recursos técnicos” o “técnicas de composición”; los instrumentistas sólo ocasionalmente aluden a este asunto. A la vez, pareciera haberse impuesto en el ambiente teórico una tendencia algo forzada al uso de denominaciones muy influenciadas por la semiología.

Aun con estas reservas las preguntas preliminares pueden ser: ¿Cómo se relacionan los sonidos? ¿Qué les confiere sentido? ¿En qué contexto se da esa relación? ¿Cuántas unidades de sentido reconocemos? ¿Qué comportamientos se repiten o varían? ¿Cuáles son modificaciones graduales de los anteriores? ¿Cómo funcionan estas combinaciones en el interior de la obra?

Unidad y separación: las configuraciones

El empleo de los procedimientos proviene a menudo de las estructuras perceptuales elementales. Los actos de juntar, separar, repetir, variar, superponer o desfasar crean unidades. Al disponerlas en el espacio y desplegarlas en el tiempo estableciendo algún tipo de jerarquía toman cuerpo organizaciones presentes en la actividad cognitiva y perceptual. Así, los sonidos se agrupan en unidades mayores. Más allá de la pericia con que se concrete la tarea, cuando sonidos y silencios componen una unidad, ésta es configurada por el auditor. Si sus contornos son nítidos, demarcan un recorte (por ejemplo, en el caso de una melodía tonal sencilla).



(Peixinhos do mar)

⁴⁵ Theodor Adorno, *Reacción y progreso*.

Si los bordes son imprecisos, predominan la direccionalidad, la superposición de estímulos, la transitoriedad, etc.



En la música tonal las zonas transicionales son nexos entre dos segmentos estables. A veces, toda la composición es una transición continua.

Una configuración tiene identidad propia y delinea límites que prevalecen a la dispersión. En música, se habla de configuraciones texturales, formales, rítmicas, melódicas, armónicas. Las configuraciones manifiestan también una actividad perceptiva.

La interpretación de una obra contiene en su nivel analítico tareas de identificación. Pensemos por un momento en la típica caracterización A/B, en la que se distinguen dos segmentos por sus diferencias. Si la identificación de segmentos deriva únicamente en consecuencias clasificatorias es insuficiente a los efectos de una comprensión profunda de esas categorías.

Actividades

Se enseña una melodía sencilla. Se ensaya con el propósito de alcanzar un nivel de emisión homogéneo.

Luego se reflexiona acerca del carácter configural de la canción en lo referido a la textura. Se atiende a la perspectiva armónica que es tonal, la estructura rítmica que es relativamente convencional y de división ternaria con leves desvíos. El rango, la direccionalidad, el comportamiento melódico y la organicidad de la forma que se percibe conforman una unidad en la que distinguimos fragmentos relacionados.

Preguntamos a los alumnos qué es lo que le proporciona unidad a la canción en una sola configuración a la que habitualmente se llama unísono. Se debate y, a continuación, se realiza una audición entre voces femeninas y masculinas por separado. Luego, un grupo más reducido de cantantes (por ejemplo, los tenores) repiten la operación reparando en la identidad creciente.

Cada grupo compone nuevos arreglos, manteniendo la idea de unísono y destacando las diferencias (instrumentos y voces, ataques picados junto a ataques ligados, combinación de ambos, diferentes niveles de dinámica en la concreción del unísono).

Para terminar, se graba la ejecución de los grupos, se escucha y se compara.

Resultados:

Se llama unísono a la identidad de duraciones y alturas. Si ataques, dinámicas, timbres no son concurrentes la identidad es menor, al punto de admitir la distinción entre dos líneas o planos.

Cuando se habla de identidad no se alude a un elemento sino a un comportamiento. Identidad y diferencia son factores constitutivos de las configuraciones.

Actividades:

- Con un solo timbre, componer dos configuraciones (superpuestas, imbricadas, etc.)
- Lo contrario: una sola configuración con varios timbres.
- Tocar de manera tal que la composición se altere.
- Variar el tempo. Los sonidos se acercan o se alejan.
- Tocar con un carácter determinado.

Relaciones en la organización espacial: La parte y el todo. Figura /fondo

Perceptualmente, los sonidos del entorno (una mañana en el parque, pájaros, música lejana, ladridos, voces) se registran en una unidad. En esta síntesis establecemos niveles diferenciados de relevancia, sonidos que se imponen por variabilidad, intensidad, direccionalidad, movimiento. Por fuera del dato objetivo, en este acto participa la capacidad de jerarquizar de la percepción humana. El primer orden elemental que surge de este proceso es la relación figura/ fondo delimitada en la simultaneidad, en la superposición de configuraciones.

La distinción de las partes depende de la actividad perceptiva global. La distancia entre un campo indiferenciado y una parte de su trama es sutil. Chateau afirma que "(...) la parte es una complicación del campo. Nace cuando la atención se dirige de manera variable a regiones diversas del campo".⁴⁶

En el lenguaje visual se habla de límite, forma y contorno. El Grupo μ afirma que el contorno es el límite de una figura y la integra. "(...) la diferencia es el primer acto de una percepción organizada". Su percepción "(...) introduce a una (...) pareja importante de conceptos: la figura que se opone al fondo. (...) Será *figura* lo que someteremos a una atención que implica un mecanismo cerebral elaborado de escrutinio local (...). Será *fondo* lo que no someteremos a este tipo de atención, y que de hecho será analizado por mecanismos menos potentes de discriminación global de las *texturas*".⁴⁷

Entonces:

1) el fondo participa del campo por el hecho de ser indiferenciado y, por definición, sin límites;

⁴⁶ Jean Chateau, *Las fuentes de lo imaginario*, pág. 34.

⁴⁷ Groupe μ , *Tratado del signo visual*, pág. 57-59.

- Lejana al modelo pero desarrollando algún aspecto reconocible.



- Productora de sentido e inteligibilidad.

Più mosso

Villalobos, Bachianas Brasileiras, n° 5

- Anulación o pérdida del sentido. Pensemos en un enamorado que le dice “te quiero” a su novia. Pensemos en un enamorado que siempre le dice “te quiero” a su novia.

La repetición instala la fantasía de una actualidad continua. Pies métricos, secuencias, progresiones, imitaciones idénticas o semejantes, motivos recurrentes son variables de este recurso a lo largo de la historia.

Cuando en un contexto se origina una ruptura, las condiciones psicológicas perceptuales se acentúan. Pensemos en el insostenible enamorado que, en su continuo “te quiero”, un día dice *te estimo* (recordamos el bolero de Les Luthiers⁵¹) o sólo calla.

La ruptura, igual que la repetición, se da en las grandes estructuras. Esto ocurre por ejemplo cuando una sección culmina y da paso a una nueva, precedida por un largo silencio. A pequeña escala las opciones se amplían (interrupción, desfase, irrupción imprevista, etc.)

Sean cuales fueren los términos empleados para mencionar este comportamiento (ruptura, contraste, conflicto, diferencia, irregularidad, disonancia) hemos visto que es la tensión con su contrario lo que le otorga

valor semántico a un cambio. A su vez, la reciprocidad entre estabilidad e inestabilidad se plasma en organizaciones formales contenidas unas dentro de otras. Así, frases relativamente estables presentan innumerables rupturas en una dimensión más pequeña y viceversa. El examen de obras a través de la escucha tiene como objetivo discutir también el sentido de la repetición en el interior de una producción determinada. Esta puede asumir funciones discursivas diferentes.

Bach, Bourrée de la Suite n° 1 en mi menor para laúd

Los tres niveles de organización (la constitución de configuraciones, sus conexiones espaciales y temporales) se unifican. En efecto, ritmo, textura, melodía se amalgaman en una escala morfológica mayor y el objeto de las primeras clases se orienta a unir más que a separar. Se introduce la noción de magnitud y el examen de casos que pongan en evidencia alternativas de la relación micro/macro (parte, detalle, referencia, escala proporcional, fragmento, generalización, etc.)

La unidad derivada del movimiento continuo y los lazos entre las unidades grandes y las más pequeñas son, además de categorías perceptuales básicas, temas importantes en el proceso de acercamiento inicial a la música y su interpretación. Con el aprendizaje de los recursos que permiten ir de la totalidad a la parte y a la inversa, en esta unidad quedan planteadas tanto didáctica como conceptualmente las orientaciones generales que asumirá el curso a lo largo del año: el estudio de los materiales, su organización en el espacio y en el tiempo, los recursos básicos para la formalización y su despliegue o repliegue según las necesidades interpretativas.

⁵¹ Les Luthiers, Bolero de Mastropiero, en Cantata Laxatón, banda 2. Trova Industrial Musicales.

Capítulo 5: TEXTURA

Profe, ¿Yo canto la parte de arriba o la parte de abajo?
Nicolás. Cinco años.

Manteniendo dispersa nuestra atención sobre el conjunto estructural de la trama polifónica, advertimos en la densidad de su fábrica un continuo fluir de olas que se hinchan, se alzan y se abaten alternativamente. No hace ninguna falta fijarse en el tema de la fuga tal como aparece en las diversas voces. Hay momentos en los que la tensión vertical entre las voces aumenta y requiere el alivio que trae la inmediata reaparición del tema. La genuina entonación de éste aun en las ocultas medias voces se hace notar por un cambio repentino de la densidad vertical. La fábrica que componen las voces se abre en ese instante y se agranda hasta el infinito. El tiempo parece detener su marcha: empezamos a vivir un eterno presente y se nos entrega la infinitud del verdadero espacio musical.

Anton Ehrenzweig: El orden oculto del arte

Enfoques

El término textura proviene del campo táctil. Etimológicamente, significa “disposición de los hilos de una tela”. Remite a las particularidades de la materia y suele adjetivarse con palabras como lisa, rugosa, blanda, áspera, suave. En las artes visuales se aplica a las cualidades de una superficie incluso cuando éstas no se corresponden con la textura táctil de la materia.

Trasladar estas definiciones a la música es delicado. En la música, *textura* alude a una de las estructuras sintácticas reconocibles⁵² teniendo en cuenta las propiedades de las configuraciones y sus relaciones puestas en simultaneidad. De ahí que la articulación entre configuraciones se registra “en tiempo presente” en lo que de manera muy amplia llamamos espacialidad musical. Tomamos espacio y tiempo como conceptos cuya universalidad no está exenta de cambios. La física relativista y cuántica replanteó las categorías de espacio, tiempo, causalidad y sustancia. Las oposiciones clásicas de tiempo y espacio, masa y energía, son reemplazadas (o se subsumen en) categorías integradas (temporoespaciales) y la causalidad mecánica es entendida como un caso de la causalidad probabilística.

⁵² La palabra textura se utiliza además como sinónimo de *timbre*, en referencia a *las cualidades interiores del sonido*, entendido éste como un fenómeno *complejo*. Es por eso que, para establecer diferencias, cuando se habla de textura con relación a la estructura gramatical se emplea también la denominación *Textura de Trama*.

La música incorpora como ningún otro arte las ciencias físico matemáticas. Espacio, tiempo, sonido, movimiento no simbolizan hoy lo mismo que en el pasado. La crisis de la tonalidad da lugar a la formulación de nuevos lenguajes. Esta transformación obliga a reconsiderar categorías como figura/fondo, campo, planos, etc. La percepción visual y la percepción musical comparten coordenadas culturales y se hallan a menudo tan ligadas que no es sencillo abordar sus campos semánticos por separado, condicionando también el vocabulario técnico.

Pero cada lenguaje es singular y crea sus propios códigos. Son comunes los equívocos originados en el intercambio automático de conceptos operatorios. En la percepción visual de la textura la relación figura/fondo no incide como en la música. Hablar de espacio, perspectiva, planos, en teoría musical, revela la ausencia de terminología específica, problema que se agudiza en este tema poco frecuentado en el campo de la investigación.

Por otra parte, es evidente que la cuestión armónica incide en la organización textural. Por razones que derivan de una tradición curricular aun no superada, el estudio de la armonía se lleva a cabo en una disciplina independiente, inserta en lo que se denomina Lenguaje Musical. En consecuencia, en este apartado sus contenidos son tratados sólo complementariamente.

La textura es, además de un emergente de la música, *un nivel primario de organización perceptual* que ordena los sonidos escuchados como si fuera la imagen de una fotografía interna de la superficie musical.

La complejidad de la relación figura/fondo lleva a revisar los modelos de análisis heredados que, detrás de una supuesta sencillez, disgregan y aíslan los componentes parciales del todo. Morin sostiene que lo complejo es justamente aquello que no puede resumirse en una palabra maestra, retrotraerse a una ley, a una idea simple.⁵³

Este planteo se sustenta en la determinación de la composición interna de las configuraciones texturales, planos, líneas, y en la atención al carácter de sus relaciones.

El conocimiento de la textura provee al músico profesional y al docente de música herramientas para penetrar en la organización espacial y sus relaciones y, en la ejecución, para tomar decisiones interpretativas.

Lenguaje técnico y categorías de análisis.

Una configuración textural, en la estrategia que venimos desarrollando, es una categoría superior que contiene las nociones de línea, contorno melódico y plano. Los planos texturales se distinguen cuando hay al menos dos configuraciones.

Al volver explícito lo que hace que un caso (configuración A) difiera de otro (configuración B), atenderemos a la constitución de A y de B y a las relaciones entre ambas. En el análisis de la textura se buscará establecer:

⁵³ Edgar Morin, *Introducción al pensamiento complejo*.

1. la cantidad de configuraciones
2. las características de cada una
3. la relación entre las configuraciones

1. Cantidad de configuraciones

El reconocimiento de una configuración textural es, en la tarea analítica, una de las actividades iniciales en la descomposición de las grandes unidades.

Se detallan a continuación algunas opciones.

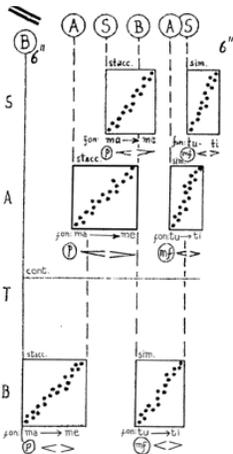
-Una configuración. Trama simple.

-Más de una configuración. Ejemplo: melodía superpuesta a línea rítmica, tres melodías superpuestas, dos melodías superpuestas a una serie de arpeggios.

A mayor cantidad de configuraciones, mayor densidad de la trama textural.

2. Características internas de las configuraciones

La identidad de una configuración textural depende de los materiales que la componen y de la disposición y el comportamiento a través de los cuales estos se cohesionan. Varios son los factores que dan cuerpo a esta unidad y enumerarlos sería engorroso. Sin embargo, la homogeneidad sintáctica (continuidad, semejanza, contigüidad, etc.), la coincidencia acentual y/ o de ataques, la correspondencia de registro, sistema, diseño, etc. y la presencia de una intencionalidad semántica explícita son constantes aceptables.



En esta constelación de puntos la ubicación de los mismos en los registros de las voces, la identidad de ataque y extinción (sonidos picados y breves), la densidad cronométrica,⁵⁴ la homogeneidad tímbrica son razones de agrupamiento.

Moussorgsky: Cuadros de una exposición;
Promenade I (frag.)



Con respecto a la línea, lo que une los elementos es su direccionalidad, contigüidad interválica y el devenir del movimiento melódico.

Pink Floyd. Is There Anybody Out There?
(frag.; transcripción simplificada)



En la serie de arpeggios la repetición de la relación interválica y la funcionalidad armónica cumplen un cometido semejante. Los sonidos se agrupan por distintas vías pero en los tres ejemplos recortan con claridad una configuración musical reconocible y autónoma, si bien no independiente del resto del discurso.

3. Relación entre configuraciones

Las configuraciones se relacionan. Tomando la referencia de por lo menos dos configuraciones se tendrá en cuenta sí:

- una subordina a las restantes
- se complementan
- se identifican
- contrastan

Del mismo modo que en el interior de cada configuración, el carácter de estas relaciones depende de factores de orden temporal, espacial, semántico, niveles de pregnancia, contraste, definición, direccionalidad, movimiento, etc.

⁵⁴ Densidad cronométrica: cantidad de eventos en un lapso. A mayor cantidad de eventos mayor densidad cronométrica.

En la textura la confluencia espacio/tiempo/profundidad es particularmente importante. Las configuraciones

- se superponen;
- se imbrican;
- se suceden.

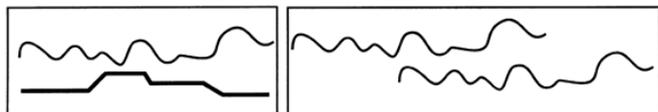
En la música contemporánea es frecuente la superposición de configuraciones que no guardan semejanza entre sí, aunque se encuentran en una misma secuencia temporal.

Su opuesto sería una sucesión de acordes de ataques sincrónicos e idéntico dibujo melódico entre las voces. Aquí se produce un efecto de síntesis que atenúa los bordes de cada línea. A mayor sincronía de ataques, correspondencia acentual e identidad en el diseño melódico, mayor cohesión entre los planos.



Entre ambas opciones son innumerables.

Un error frecuente es asociar simultaneidad con identidad. Al superponerse, dos o más configuraciones no guardan necesariamente relaciones de identidad. También puede darse un bajo índice de sincronía y alto de identidad.



La primera gran configuración es la obra misma. Textura y ritmo integran esta formalización que se hace visible en el entrecruzamiento de la matriz espacial con la temporal. La textura es parte de ese entramado.

Actividades

Partiendo de un texto, con la voz e instrumentos de percusión o armónicos, los grupos deben crear al menos tres configuraciones que se relacionen entre sí en forma de planos. Uno con carácter melódico, otro subordinado a éste y un tercero a elección.

“Yo soy del barrio del río
Del barrio Los Bochincheros
Cuando no bochincho yo
Bochinchan mis compañeros.”

Bosquejan previamente el diseño en una partitura analógica.
Luego ensayan, exponen y comparan los trabajos.
En el análisis fundamentan cada configuración y sus relaciones.

En la especulación teórica, podemos imaginar innumerables casos. Es cierto que en su concreción las posibilidades se reducen, pero los programas relevados muestran una tendencia exagerada a esquematizar, recurriendo a tres o cuatro taxonomías fijas. La música, finalmente, se escucha.

Las tipificaciones tradicionales.

La tradición de la morfología musical ha basado sus criterios de análisis en el establecimiento de tipificaciones:⁵⁵ monodía, homofonía y polifonía son las más amplias y monodía con acompañamiento y homorritmia se incluyen en ellas. Este esquema se sustenta en una línea melódica (monodía) a la que se superponen una o más líneas paralelas (homofonía), un fondo armónico (monodía acompañada) o partes imbricadas que la imitan (polifonía imitativa). Las falencias de estas taxonomías, muy difundidas en el campo de la educación musical, son demostradas por Fessel⁵⁶ en sus estudios sobre el tema. En principio, el criterio de agrupamiento a partir de la semejanza o variedad morfológica responde a marcos teóricos contradictorios y, con frecuencia, promueve un análisis centrado en la partitura que condiciona la escucha. El débil contacto de los programas oficiales con la música contemporánea colabora en instalar estos planteos.

No se pretende reemplazar tipificaciones o ampliarlas sino dejar en evidencia las contradicciones señaladas. Describiremos brevemente estos estereotipos:

- *Monodía*: se emplea para designar una textura de trama simple (una sola configuración; alguien que silba una melodía). El arquetipo más empleado en las clases de Apreciación es el de la monodía medieval, el canto cristiano, entonado colectivamente por los monjes en los monasterios y catedrales de la temprana Edad Media.



Cuando en una misma línea coinciden dos o más cantantes varía la densidad, pero su identificación en una unidad permanece inalterable, salvo extremos de heterogeneidad tímbrica.

A veces, a pesar de cumplirse esta condición - la ausencia de simultaneidad de ataques- se diferencian planos. Veamos el siguiente fragmento de la *Suite para Laúd* de J. S. Bach.

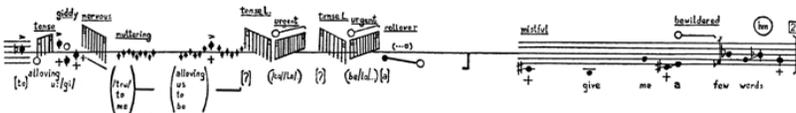
⁵⁵ Tipificar: ajustar varias cosas semejantes a un tipo o norma común. Representar una persona o cosa el tipo de la especie o clase a que pertenece.

⁵⁶ Pablo Fessel, “Algunas notas sobre textura”, mecanografiado.



J.S. Bach, *Suite n° 3 para laúd, Preludio*
(escritura adaptada)

Por último, “melodía” en su uso convencional no es equiparable a línea o trama simple. La oralidad, entre muchas alternativas al sistema tonal, instala una configuración textural que no es melódica, como observamos en la *Sequenza para Soprano Solo* de L. Berio.



- **Homofonía:** se aplica a la superposición de dos o más líneas similares. Si además las partes sincronizan en el ritmo se utiliza el término homorritmia que parece haber derivado de la línea melódica pura en la evolución de la música litúrgica europea, alrededor del Siglo IX.



En este paralelismo la semejanza entre las voces es decisiva en la percepción. Si se escuchan varias líneas o por el contrario una sola unidad, una suerte de “línea gruesa”, será por causa de distintos factores, por ejemplo la identidad dinámica, tímbrica y las pequeñas distancias entre las partes. En la traducción escrita de una vidala cantada a dos voces paralelas por terceras se fijan dos o más órdenes de altura, pero lo que se escucha es una única configuración, una línea, cuestionando entonces la afirmación de que la línea es sólo explicable desde de la sucesión y no desde la simultaneidad.⁵⁷

Los corales de J. S. Bach son difícilmente encuadrables bajo esta denominación por la autonomía melódica de las líneas.



- **Polifonía imitativa o contrapuntística:** las voces se imitan en forma total o parcial. A los rasgos detectados se suma el desfase rítmico de las partes, asociando la voz que imita con la imitada, a través de la memoria inmediata.



Misa Brevis (Palestrina)

La imitación puede ser estricta o parcial. La voz que subordina es luego subordinada, y así sucesivamente de acuerdo al tema y al registro.

Esta es la tipificación más utilizada para designar la textura de los géneros vocales de los Siglos XV y XVI (motetes, madrigales, canon, chanson), las canciones instrumentales de la misma época o las fugas que compuso Bach un siglo más tarde.

En la polifonía de fines del Medioevo cada parte es ejecutada por uno o más cantantes. Pousseur atiende al diatonismo lineal de la Antigüedad, la tridimensión moderna o el pensamiento múltiple contemporáneo explicando cómo es insuficiente examinar la polifonía sin especificar su historia.⁵⁷ Su análisis respecto de las resonancias estéticas y psíquicas en el paso de la polifonía modal a la tonalidad es atractivo: “(...) sobre todo en Bach, en cuya obra las líneas exponen ya figuras de naturaleza armónica (acordes partidos) e incluso virtualmente contrapuntísticas (alternancia de dos partes ‘sobrentendidas’) (...) se trata de una concepción celular de la polifonía en la cual los contactos significativos directos entre las notas se establecen por igual en sentido vertical y en sentido horizontal (y a menudo en diagonal) y de los que encontraremos más ejemplos en contextos estilísticos diferentes (...) por el hecho de su posible comprensión sintética en una sola conciencia (es decir, de su realización práctica por un solo individuo activo, por ejemplo un organista) (...) la polifonía tonal (...) aparece en contraposición a la polifonía

⁵⁷ Ver Pablo Fessel, “Condiciones de linealidad en la música tonal”, en *Arte e investigación*, N° 4.

⁵⁸ Henry Pousseur, *Música, semántica y sociedad*.

medieval, como una polifonía interior (de la conciencia individual), expresión de una pluralidad de movimientos psíquicos, que aunque están relativamente coordinados, describen a menudo curvas opuestas y, por tanto, generadoras de tensión afectiva”.⁵⁹

Si la música medieval giró en torno del canto monódico, el universo simbólico moderno se basó en principios gravitacionales, en el bajo, incorporando la perspectiva tridimensional aun sin que aquel se materialice. En la música tonal, las líneas melódicas sugieren el bajo, la armonía implícita. En la melodía de la *Suite N° 3 para Cello* de Bach que se transcribe a continuación, se infiere la presencia de acordes, de un fondo armónico no escrito que subyace como una estructura ausente.



El Romanticismo retomó parcialmente una textura acórdica, si bien en una escala enriquecida en timbre y dinámica. Con las vanguardias del Siglo XX, las polifonías de timbres, ritmos e inclusive de masas sonoras ampliaron la tradicional polifonía de líneas. La polifonía corresponde a las relaciones de complementación pero no es siempre imitativa.

- *Monodía acompañada*: originada en el Medioevo, es la estructuración textural propia del período clásico, en la segunda mitad del Siglo XVIII, cuando la oposición figura/fondo es arquetípica.

En la homofonía y la polifonía imitativa las líneas que conforman la trama “se parecen”. Durante el Clasicismo el fondo se autonomiza en aparente subordinación a la figura (con el arpeggio de un acorde fundamental de I, IV o V grado). Pero al mismo tiempo se muestra. No imita a la figura; hace *audible el contexto armónico*, la perspectiva en la que se recorta la melodía y, por consiguiente, determina su comportamiento. El acompañamiento repetitivo en forma de acorde desgranado simétricamente reproduce una fórmula, un intento de modelo racional *a priori* que es funcional a la narratividad clásica.



La adopción de la monodía con acompañamiento va de la mano de las transformaciones sociales de la Modernidad clásica que incidieron en el gusto burgués. Algo similar ocurrió en la música popular del Siglo XX. Sus consecuencias estéticas se manifestaron en la ópera, la autonomía racionalista respecto de la organicidad del Barroco y la mayor relevancia asignada a los cantantes solistas en detrimento del canto colectivo.

La textura en la música actual.

Con el abandono del sistema tonal por parte de las vanguardias del Siglo XX, y la valoración de otros parámetros en desmedro de la altura, el componente textural ya no se adapta a las tipologías descriptas. Los reparos para validar estos reduccionismos en el análisis de la textura tradicional se potencian cuando el ámbito de aplicación es la música contemporánea. La textura pensada desde la línea melódica de alturas ya obligaba a un forzado encastre entre estos esquemas y la música real. Más aun en el presente, cuando a veces es inútil el intento por descubrir la línea principal, sencillamente por que no hay tal línea. Encontramos masas sonoras, agrupamientos de puntos, líneas a-temáticas y una variedad de texturas que harían interminable su enumeración.

La organización textural no reconoce un modelo prefijado y obedece más bien a cada requerimiento compositivo. Tiempo y espacio se vuelven multipolares. Las nociones de superposición y simultaneidad, estratificadas en el Clasicismo por la preeminencia de una configuración frente a las demás, dan lugar a nuevas relaciones que evitan sincronías de ataque, efectos de identidad armónica o subordinación. La textura no depende del orden armónico y alcanza mayor relevancia el factor tímbrico. Las tensiones se multiplican y varían creando una mayor densidad textural.

Actividades

Con una misma configuración pruebe inventar:

- una trama subordinada.
- una trama complementaria.
- una trama simultánea sin relaciones de subordinación
- una trama de puntos.

⁵⁹ *Ibidem*, pág. 36.

Melodía

En la música tonal la melodía adquiere un valor que le concede, de hecho, autonomía respecto de la textura. Preferimos considerar su tratamiento de modo inclusivo, atendiendo a su transformación en el panorama de la música actual, dado que la melodía es una configuración textural destacada y de mayor relevancia en la percepción. Con ese fin, citamos parcialmente escritos de Luis Rubio referidos al tema. Si bien algunos planteos admiten reparos, y estos borradores y síntesis de reuniones de cátedra se escribieron hace casi veinte años, optamos por mantener la cohesión del texto e intercalar comentarios.

En su acepción tradicional la melodía es una sucesión temporal de alturas, o bien el parámetro horizontal de las alturas, en tanto el vertical es el armónico.

Estas definiciones:

a) Parten del supuesto de que se puede separar el movimiento melódico de los restantes parámetros, con lo cual la melodía pierde su esencia: el sentido.

b) Ignoran que la melodía se caracteriza de acuerdo a cada cultura y época histórica (melodía de timbres, ritmos, etc)

A partir de estas observaciones, conviene reservar la definición señalada para línea melódica de alturas, circunscribiéndola al ámbito del sistema armónico-tonal.

Según Boris de Schloezer la preferencia de la música occidental por la melodía de alturas es el resultado de una elección histórica.⁶⁰

Actividades

- Intente eliminar de una línea melódica los parámetros rítmicos, armónicos, dinámicos y tímbricos. Lo que queda, ¿es realmente una melodía?, ¿la misma melodía?
- Escuche música que presente matrices melódicas variadas. Para melodías de alturas, un Lied; para melodía de timbres, el Op. 10 de Webern; para melodía de series rítmicas, Le Marteau sans Maître de Boulez.

En la actualidad, si se reconoce que música es melos, el movimiento melódico es la síntesis de todos los parámetros del lenguaje musical.

Registro y rango

El movimiento melódico se despliega dentro de marcos. Estos marcos son los registros (en cada timbre) y los rangos. Tradicionalmente, la clasificación de los registros se formula como grave - medio - agudo, denominación, en verdad, convencional. Pero, en muchos casos, los registros suponen timbres diferenciados, como en la voz humana. Asimismo, la constitución de las

⁶⁰ Boris de Schloezer, *Introducción a Juan S. Bach.*

“familias de instrumentos” en la orquesta sinfónica moderna respondió a la necesidad de homogeneizar los timbres y ampliar los registros.

En los registros, el rango melódico es el ámbito concreto que cada movimiento específico asume como el suyo propio. El rango es la realización particular de una categoría general, que es el registro. El rango impone límites: límites máximos y límites mínimos. En el sistema armónico - tonal, el rango melódico mínimo es el semitono y el rango melódico máximo está señalado por el ámbito que alcanza la propia melodía. No obstante, en la percepción del rango melódico intervienen, con firmeza, la costumbre del oyente y las inquietudes del creador, en conflicto dialéctico. El sistema armónico - tonal con sus rasgos de reversibilidad tiende a reducir la importancia que poseen el rango y el registro en el movimiento melódico.

Habitualmente, el registro está ligado al “color” tímbrico, mientras que el rango implica, en esencia, medición cuantitativa, en tanto franja de frecuencias. Sin embargo, muchas de las experiencias en la música contemporánea demuestran que el rango extremo incide en la configuración del timbre de manera cateórica.

Rango: 10a

Rango: 3a

Rango: 5a. Registro: agudo

Rango: 5a. Registro: grave

Actividades

- Seleccione una melodía de alturas y analicela. Produzca luego modificaciones a nivel del registro y del rango. ¿Qué queda? Analice las transformaciones y compárelas con la melodía original.

Recurrencia melódica.

El movimiento melódico se rige por el principio dialéctico de la unidad/ variedad. Uno y otro son inversamente proporcionales: a máxima unidad, mínima variedad y viceversa. Esta alternancia responde a la recurrencia melódica, aquellas unidades - mínimas o máximas - que viabilizan una

especie de “reconocimiento” de la unidad y de la transformación melódica. La recurrencia se realiza por medio de una “frecuencia motívica” o serial. Gracias a ella es posible “seguir” el movimiento melódico-musical y, algo todavía más importante, rearmar retrospectivamente su estructura integral a fin de concebir su coherencia y su sentido. Dado que el movimiento melódico se desenvuelve en el tiempo, tiene un pasado, un presente y un porvenir - o previsión -, sólo la memoria (y la capacidad de anticipación) permite su reconstrucción mental y habilita a comprender la música como totalidad en movimiento.

Si el movimiento melódico carece de factores de recurrencia, o los distribuye en el tiempo o en el espacio musical de manera irreconocible para la audición inmediata y espontánea, el movimiento en su conjunto se torna ininteligible para el oyente y, por tanto, no es factible de ser reconstituido.⁶¹

Actividades

- Seleccione música acorde a diversas cosmovisiones y repare en la recurrencia del movimiento melódico.

Ejemplos:

La recurrencia melódica:

en el Medioevo - canto gregoriano - configuraciones melismáticas.

en la Modernidad - motivos instrumentales en la música armónico - tonal.

en el Siglo XX - Serialismo, Serialismo integral, Minimalismo etc.

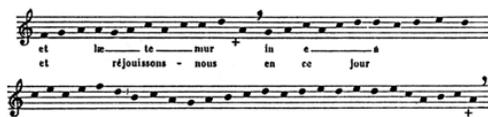
Melodía y cultura

Este apartado se acerca al tema desde una visión histórica, conforme a tres grandes agrupamientos: el Medioevo, la Modernidad y el Siglo XX. El marco teórico se acompaña de partituras representativas de cada época, con fines analíticos.

Edad Media

Canto gregoriano

“Fragmento del HAEC DIES” - Gradual de Pascua



⁶¹ Uno de los recursos utilizados a lo largo de la historia, tanto en la música académica como popular y que evidencia la cuestión de la recurrencia, es la *Secuencia Melódica*. Esta consiste en la reproducción de un diseño melódico trasladándolo a otras regiones armónicas de manera total o parcial. Dicho recurso, utilizado como tal desde la Modernidad, ha permanecido como estrategia compositiva, proyectándose al presente, en música elaborada sobre el sistema armónico - tonal.

En el lenguaje modal de un canto gregoriano a cada sílaba le corresponde un sonido en una alta identidad entre fonemas y notas. Aunque éstas poseen igual duración, es la articulación del texto la que determina la frecuencia temporal del movimiento sonoro y su dinámica expresiva. Hay sílabas breves y largas, y momentos más o menos enfatizados por el canto llano. Esto indica que el texto prevalece sobre la música, ocultando el problema del sentido, que es aportado por la significación de las palabras litúrgicas. Pero, cuando la significación estrictamente conceptual cede paso a expresiones de gozo - en los Aleluya-, con una predominancia melismática, el fluir musical se sitúa en el primer plano, transformando la palabra por dentro.

La palabra es descompuesta en fonemas y ampliada en vocalizaciones más o menos libres. La identidad de fonema y nota se rompe mientras la unidad de la palabra se sacrifica al fluir de la melodía modal. Podríamos decir que el signifiante musical se sobrepone al significado conceptual/verbal. Por aquí empieza a plasmarse el lenguaje musical y, a su vez, la música vocal se irá aproximando a la música pura (sin palabras): la música instrumental. No olvidemos que el canto llano carece de acompañamiento; un solista o voces masculinas que cantan al unísono. Asimismo, la actitud contemplativa de los cantores impide cualquier asociación entre el movimiento musical y el movimiento corpóreo. Eso le da al canto gregoriano su carácter estático. Es un canto plano, sin profundidad, y de trayectoria puramente lineal en un espacio de dos dimensiones: alto y largo. Traza arcos alrededor de la tónica modal, sin que ésta cumpla funciones de atracción dinámica. El reposo se da por efecto de la respiración y de la declinación del texto utilizado. La tónica (en LA - nota final) no es fundamental en el sentido armónico. La armonía no está implícita en la melodía modal gregoriana más allá de que el oído moderno pueda imaginarla y hasta percibirla. Atender y contrarrestar este hábito auditivo favorece el análisis.

Modernidad

Hemos dicho que, para la tradición, la melodía es una sucesión temporal de sonidos de distintas alturas, axioma que muestra dos rasgos fundamentales:

- a) La horizontalidad del movimiento sonoro.
- b) Las recíprocas relaciones de altura.

El primero alude al ritmo y el segundo a la interválica, incluyendo las nociones de rango y registro. Si bien estos aspectos admiten una descripción analítica de la melodía no incorporan la funcionalidad melódica. En este sentido, la proposición común es incompleta.

En primer término, es preciso tener en cuenta que la melodía es inseparable de un código o matriz del cual procede su organización interna. La melodía antigua y la moderna se rigen por dos sistemas: el modal y el tonal. Esos sistemas históricos, derivados de la síntesis entre la práctica musical y la especulación filosófica, formulan los postulados de la estructuración melódica y, a su vez, facilitan el desciframiento de su sentido. Por estas razones, los códigos están implícitos en el movimiento melódico garantizando su coherencia.

Para entender la organización del movimiento melódico atenderemos a las condiciones en que ese movimiento se despliega, es decir, el tiempo y el espacio. El tiempo remite al ritmo y el espacio al sistema. Estos dos ejes marcan las diferencias musicales, por ejemplo, entre la melodía modal y la melodía tonal.

La melodía modal se mueve en un espacio de dos dimensiones - altura y largo -. Esta cuestión la vuelve lineal, dado que va desde un punto de partida a un punto de destino. El espacio plano referido se comprende por los recursos de la geometría plana. Incluso la superposición de líneas modales no da lugar a una textura armónica en sentido estricto, a pesar de que pueda ser oída e interpretada como tal. Finalmente, es importante recordar que en este tipo de melodía la matriz última del lenguaje modal es el lenguaje verbal.

La melodía tonal en cambio se mueve en un espacio de tres dimensiones: alto, largo y profundidad, dando cabida a la perspectiva. Dicho espacio se organiza a partir de un principio físico, no geométrico: el centro gravitacional que orienta, en última instancia, los desplazamientos sonoros. Esta dinámica es concordante con la geometría cartesiana. Entonces, podemos graficar el movimiento melódico tonal en un sistema de coordenadas donde el eje horizontal es el del tiempo y el vertical el de las alturas (considerando la inclusión de las mismas dentro del sistema armónico). La textura armónica crea una profundidad sonora, un volumen sonoro, una densidad y materialidad corpórea nueva en la música de occidente. El acorde no es sólo superposición de sonidos aislados sino, fundamentalmente, grados funcionales. Por último, la melodía tonal tampoco responde a una matriz verbal; su estructura obedece a una matriz estrictamente instrumental: la música se libera del lenguaje verbal para dar lugar a un lenguaje "puro", mucho más amplio, concebido como a-semántico.

La melodía tonal requiere de ciertas características:

a) El carácter complejo del sonido: la resonancia natural y los armónicos. Una tríada armónica proviene de la elección de los armónicos próximos por ser los más evidentes a la audición. Este fundamento acústico sustentó el supuesto carácter natural - y por ende universal - del lenguaje armónico tonal. No sería parte de una organización histórica y cultural del material sonoro, sino aquello que impone la naturaleza misma de este material.

b) La escala temperada (temperamento igual) y la alternancia entre lo diatónico y lo cromático.

c) El establecimiento de una distancia máxima y una distancia mínima entre sonidos conjuntos: tono y semitono. El ritmo también contiene la alternancia binario-ternario en base a una marcación de tiempo sensorialmente mensurable.

Antes que nada, lo que rige la melodía tonal es la funcionalidad. Cada sonido tiene dentro del sistema una función. Esa función tonal impulsa un movimiento que respeta la atracción gravitacional - de reposo y movimiento -, cuestión que refiere la Línea Melódica a un fondo armónico, aunque esté ausente. El desplazamiento de la línea melódica se ajusta a esa estructura armónica profunda y a su vez se desvía de ella. En consecuencia:

- la línea melódica es integrada por sonidos que poseen un papel (tónica, dominante, subdominante, sensible) sólo en la estructura del discurso tonal;
- su devenir se materializa en torno a las funciones de atracción y repulsión;
- el fondo armónico está demarcado por el movimiento melódico como una presencia tanto explícita como implícita (ausente);
- la densidad tonal, la densidad tímbrica (orquesta sinfónica) y la densidad dinámico - expresiva tienen carácter dialéctico. Esta última se apoya en las oposiciones forte - piano, lento - rápido, etc.

Además de códigos (sistemas o lenguajes) que sirven de plataforma a la melodía y otorgan su coherencia, otros elementos son estructurales. En la música antigua y medieval esos elementos provenían del lenguaje verbal o del movimiento corporal, ya que se trataba de música para cantar o bailar. Pero la música armónico tonal instrumental subsume en sí misma esos elementos. Es así que nos encontramos con la tematicidad de la melodía dentro de la macroforma y con las fragmentaciones de frase, semifrase, motivo, inciso, etc. revisados por la crítica en la actualidad. Son unidades mínimas de sentido que provienen de la infraestructura armónica.

La función temática presupone tres requisitos:

- a) que tenga unidad de sentido;
- b) que, a pesar de estar demarcada, se abra a hipotéticos desarrollos;
- c) que, efectivamente, en la trama musical configure uno de los ejes de construcción y aporte los materiales y la organización que lo haga posible.

No alude a una célula mínima sino a un juicio completo, una proposición musical argumental, a menudo planteada como un razonamiento lógico - formal (premisa mayor, premisa menor y conclusión).

Dentro del lenguaje armónico - tonal los desarrollos derivan del trabajo de elaboración de los temas propuestos tomados como puntos de partida. Ellos se organizan según un plan tonal y articulan a su vez unidades menores desde la frase al motivo elemental. Tratando el caso de la gran forma sonata -el exponente acabado del Clasicismo- la tematicidad constituye la tesis-antítesis que da origen a su ampliación y a la cadencia. El resto de las formas, menos significativas, se inscriben normalmente en este paradigma.

En la *Pequeña música nocturna* de W.A. Mozart el movimiento melódico sigue el plan tonal: afirma la tonalidad (acorde perfecto al comienzo y al final, etc.). La melodía hace audible la superficie de una estructura profunda que es el relleno armónico. Es inseparable de esta subyacencia y constantemente la sugiere. En la relación figura y fondo se da una permanente tensión: más rico será el movimiento melódico cuanto más libre sea con respecto a la rígida funcionalidad tonal, si bien se ajusta a ella para posibilitar la mínima coherencia y resultar "inteligible". Entre la melodía y la base armónica el desvío - muchas veces situado en la ornamentación - es el vínculo que une ritmo y métrica. El sentido melódico se expresa en esa tensión entre libertad y necesidad.



1º Tema



2º Tema

El ritmo está encorsetado por una métrica elegida a priori - 4/4 -, pero el fluir del fraseo dinámico se independizará de la medida estrictamente mecánica para hacerse “expresivo”.

El movimiento melódico se concibe dentro de parámetros espacio-temporales preexistentes: el espacio finito, cerrado del campo armónico-tonal (espacio continuo y total), y el tiempo de la métrica, binaria o ternaria. Ambas dimensiones se manifiestan a través de la melodía real. Mientras las tonalidades y las métricas se encuentran en estado latente, el movimiento melódico particular las realiza “en acto”.

En la música instrumental, ante la ausencia de un texto verbal que aporte la “forma”, el movimiento melódico responde al modelo clásico de simetría. Las frases tendrán ocho compases, las semifrases cuatro y los motivos – mínimas unidades de sentido melódico – dos o uno. La terminología es preceptiva, dirigida a guiar la creación en torno a la imitación de ejemplos seleccionados, más que a conducir el análisis. Las melodías se estructuran en temas y ellos mantienen entre sí relaciones contrastantes. En el Primer movimiento el plan es el siguiente:

Exposición:
 Primer tema (tónica- I) / Segundo tema (dominante- V).
 Repite.
Desarrollo:
 sobre ambos materiales
Reexposición:
 Primer tema (tónica- I) / Segundo tema (tónica- I).
 Repite desde el desarrollo.

Esta es la estructura de la gran forma sonata instrumental. Los temas 1 y 2 pertenecen a tonos vecinos. Ambos tienen un tetracordio en común (con una alteración de diferencia) e igual modalidad; sus tónicas se ubican a distancia de quinta justa. Del contraste de los dos temas y de sus materiales surgirá el Desarrollo.

La obra en su conjunto cuenta con otros movimientos, también contrastantes.

Siglo XX. Fluir del discurso sonoro total. Distinción entre Movimiento melódico y melodía

En el presente, la composición y la comprensión de la música tienen su centro en la materia sonora. Al igual que el resto de las estructuras sintácticas, el movimiento melódico carece de un sistema de validez universal que le sirva de base. El abandono de los paradigmas dinámico - dialéctico y organicista, propios del Clasicismo y del Romanticismo, da cabida a la formulación de múltiples matrices de invención e interpretación de la música, todas ellas relativas a una obra, a un estilo, a un creador. Boris de Schloezer define el movimiento melódico como devenir musical total, síntesis de ritmo, armonía y línea melódica.⁶²

Los compositores actuales de música académica se apartan de la concepción de melodía como secuencia de alturas y línea melódica funcional al fondo armónico. El lenguaje musical de Occidente se ha desplazado del eje centrado en los parámetros ritmo- armonía- melodía para privilegiar el timbre y la dinámica, avance tecnológico y estético- lingüístico que atenúa la importancia de aspectos antes fundamentales y hoy subalternos.

En *Las Danzarinas de Delfos* de Debussy la disolución de la estructura línea melódica – fondo armónico y de la tematicidad deja ver estas cuestiones. La línea melódica es inseparable de la armonía creando una atmósfera. Por tanto, aquella pierde su puesto superior confundándose con el movimiento armónico. El lenguaje va dejando de ser tonal para transformarse en cromático o modal.



El movimiento se organiza en motivos breves reemplazando gradualmente a la estructura de fraseo, de remoto origen verbal. La inteligibilidad y la coherencia dejan de asociarse estrictamente a lo lineal - melódico para volverse estructurales. Ya no se reconoce el “giro” melódico característico sino la unidad melódico - armónico - rítmica: el melos.

Actividades

1. Improvise antecedentes y consecuentes melódicos sobre base de Blues convencional.
2. Invente melodías y secuencia.
3. Improvise vocal y/o instrumentalmente en grupos o solos musicales, contramelodías, tomando una melodía previa.
4. Invente melodías a partir de las siguientes referencias:
 - La pentafonía.
 - Un encadenamiento armónico tonal I - V - I - IV - V7 - I.
 - Los modos antiguos
 - Bajos melódicos que utilicen inversiones, disonancias y notas de paso.
 - Bases melódico - armónicas y rítmicas típicas de géneros populares.
5. Distinga “melodía y movimiento melódico” comparando estilos diferentes.
 - Ejemplos sugeridos: *Sur*; *Samba em prelude* (B. Powell - V. De Moraes); una canción de trovadores; comienzo de la *Pasión según San Juan* (J. S. Bach); un Lied de Schubert; *Canción de los jardines colgantes* (Schoenberg); *Gymnopédie* (Satie); *Oh Superman* (Laurie Anderson).

⁶² Boris de Schloezer, *op. cit.*

Capítulo 6: RITMO

*“La luna se usaba antes para calcular el tiempo
Señora ¿qué tiempo tiene su niño?
Mi niño tiene tres lunas.”*

De la canción Camino con mi sombra de María Teresa Corral

El transcurso del tiempo es continuo. Pero si la continuidad temporal no sufriera cambios sería imposible advertirla. De la sucesión de los cambios se obtiene la noción de eso que llamamos tiempo.⁶³

Tiempo y ritmo

Si la textura es un estamento gramatical que remite a la organización espacial de la música, el ritmo es su organización en el tiempo. Ritmo y tiempo se influyen reciprocamente y varían de acuerdo al contexto. La Modernidad occidental, por herencia de la tradición judeo cristiana, concibió el devenir temporal linealmente: el transcurrir de un punto fijo a un final previsible. En otras culturas el devenir es eterno y el tiempo cíclico; la repetición no es progresión ni avance sino permanencia, actualización de lo mismo. En la contemporaneidad las nociones de espacio-tiempo, relatividad o incertidumbre, junto a la tecnología que habilita una suerte de poder sobre el tiempo (por ejemplo, avanzar o retroceder escenas a voluntad con la videocassetera), están ligadas a la simultaneidad, la aceleración y la fragmentación. Si lo que concierne a la actual manipulación del espacio parece colocado fuera de una escala normal - cuando en la pantalla se reitera un gol observado desde varios ángulos- el tiempo adquiere una dimensión multidireccional.

La continua oscilación entre repetición (estabilidad) y variación (inestabilidad) propia de la vida cotidiana es comparable con la temporalidad que ofrece la música. Cada gota que cae, cada superficie de un estanque, revela hechos de carácter temporal. En ellos reconocemos comportamientos vitales comunes al arte. El humo que escapa por una chimenea forma ondas densas y turbulentas de manera periódica. Sin embargo, “Mientras en la concepción del tiempo físico éste es orden, forma de la experiencia, transitoriedad perpetua, mide los sucesos y es divisible en partes iguales, en la música el tiempo es contenido de la experiencia, produce sucesos, no admite igualdad de partes ni es transitorio.”⁶⁴

En la intuición del ritmo inciden además las que Doris Humphrey llama fuentes primarias, de orden subjetivo: los ritmos semi inconscientes en el ascenso y descenso de la respiración y la palabra; los derivados de las funciones orgánicas (latidos, pulsaciones, contracciones y distensiones

musculares), de los mecanismos neuromotrices y formas de locomoción; de la emoción: arrebatos o declinación de las emociones, tensión, acumulación, dispersión, y de las construcciones racionales complejas.⁶⁵

Otras formas rítmicas presentan rasgos comunes con el ritmo musical:

- el ritmo del *medio ambiente cotidiano*, espontáneo (que a pesar del reloj y el calendario afronta innumerables crisis que se disuelven y dispersan del mismo modo en que se crearon), al que somos capaces de organizar y atribuirle sentido;

- el del *movimiento corporal*, orgánico, voluntario o involuntario, en el que el transcurso temporal se asocia a la vivencia del espacio;

- el ritmo del *lenguaje verbal*, que se subordina al significado enunciable dentro de un código preciso.

En esa sucesión o superposición de los acontecimientos, el recuerdo o la anticipación del movimiento constituye una organización cualitativa. El ritmo musical atraviesa la estructura compositiva. Aun en una extensa sinfonía los últimos tramos permanecen más ligados a lo acontecido durante su evolución que al instante posterior a su final.

El ritmo musical instauro un tiempo propio.⁶⁶ Suspende al tiempo cronológico y lo sustituye. Enmarcado en la situación de escucha (grabación o concierto) predispone a experimentar la interrupción de lo cotidiano para instalarse en la música: “Una vez sentado en silencio el público, el director levanta la batuta, el pianista lleva las manos al teclado y la obra sigue el curso preestablecido sin que nada, a no ser un desastre natural o una huelga de músicos, le impida llegar al acorde final.”⁶⁷ Queda en claro desde el principio cuándo comienza la música y cuándo termina, cuándo es la música y cuándo no.

Ritmo musical: enfoques

A raíz del empleo indiscriminado, la expresión “ritmo” traza un horizonte demasiado extenso. Según el caso, alude a movimiento, velocidad, periodicidad, diversidad de duraciones, discontinuidad, acentuación, medida, métrica, compás. No obstante, en el plano teórico se acuerda en que el ritmo musical es *uno de los elementos, estratos gramaticales que componen la música, a través del cual se comprende la organización temporal de una serie de cambios.*

Rubio lo sintetizaba de la siguiente manera:

El ritmo musical es la razón del fluir del movimiento sonoro, su devenir temporal intrínseco. La música, entonces, es dinámica temporal. La categoría intuitiva que permite concebir el ritmo es la sucesión. El orden temporal está en el ritmo. Es un transcurrir que

⁶⁵ Ver Doris Humphrey, *El arte de crear danza*, EUDEBA, Buenos Aires, 1965.

⁶⁶ En el cuento *El perseguidor* de Julio Cortázar, Johnny, personaje central, para explicarle a su racional contrapersonaje Bruno la flexibilidad del tiempo de la música, se pregunta cómo es capaz de pensar, en el minuto y medio de viaje entre dos estaciones de subte, imágenes cuya narración demanda veinte minutos.

⁶⁷ Christopher Small, *Música. Sociedad. Educación*, pág. 35.

⁶³ Luis Rubio, *op. cit.*

⁶⁴ Victor Zuckerkandl, *Sound and Symbol: Music and the External World*, pág. 202.

penetra el interior de sonidos y silencios. No hay ritmo anterior o posterior al evento sonoro, sino que cada evento despliega su ritmo en el curso de su propia producción. Por eso el ritmo es inseparable del sentido.⁶⁸

Dimensión cualitativa del ritmo

El ritmo musical se extiende mucho más allá de la estructuración de las duraciones y se aplica a todos los componentes de la forma sonora. Su transcurso se modifica con las variaciones en el sonido, la armonía, la melodía, la textura.



Sólo cuando se han podido diferenciar momentos dentro del continuo temporal es factible conformar la idea de duración. Ése es el acercamiento más elemental que tenemos al tiempo. La duración deja de ser absoluta e indeterminada, como lo es en la temporalidad pura, para tornarse relativa, susceptible de un más y un menos. Con esta distinción empezamos a racionalizar el tiempo y podemos pasar de la temporalidad al ritmo. El *Ritmo* instaure duraciones diferenciadas dentro del continuo temporal y las ordena sucesivamente. Lo que hace posible configurar el transcurrir temporal, medir el tiempo, es el cambio. Una secuencia de eventos edifica dentro del continuo alguna especie de frecuencia. Siempre es una alteración la que corta el continuo, marca una cesura, o un hiato, distingue un antes y un después.⁶⁹

⁶⁸ Luis Rubio, *op. cit.*

⁶⁹ *Ibidem.*

La mutación de la intensidad en el cuerpo de un sonido comporta una dimensión rítmica. Entre dos sonidos de igual duración pero intensidad variable se advierten comportamientos rítmicos disímiles. Lo mismo ocurre con el timbre entre un sonido iterado⁷⁰ y otro constante. Las duraciones se articulan texturalmente y se expresan no sólo de manera longitudinal sino oblicua o vertical.

Por consiguiente, cuando hablamos de duraciones, nos referimos también a grandes duraciones. En la dialéctica entre macro y micro ritmo se hacen palpables matrices similares en distintas graduaciones. Tanto en células como en secciones es clara la equivalencia de la música tonal. Esta misma correspondencia se da en el lenguaje contemporáneo con las duraciones y ataques no periódicos y las macro estructuras.

El ritmo es la organización cualitativa del tiempo. Es entidad individual y morfológica. Y si una sucesión regular de sonidos no es necesariamente un ritmo basta con que se agrupen de a dos, tres o más por una modificación acentual para que se organicen cualitativamente.



Sucesión de corcheas, luego con modificaciones tímbricas, acentuales, de alturas y armónica



Louis Armstrong, *Rag de la calle 12*

⁷⁰ Iterado: repetición muy rápida de un ataque breve, al extremo de producir una percepción sintética de continuidad. El ejemplo clásico es el redoble en la percusión.

Michel plantea que la forma del ritmo musical deja así de pertenecer a un esquema geométrico prefijado y designa un instante de metamorfosis permanente.⁷¹

Estereotipos

En la bibliografía tradicional de Teoría de la Música el ritmo es “la sucesión ordenada de sonidos fuertes y débiles”, “la acentuación periódica de los sonidos” o “la combinación de valores de duración proporcional”. Los textos relevados no ofrecen alternativas que analicen el ritmo sintácticamente. Incluso el concepto se incorpora en capítulos posteriores a la presentación de figuras y compases, subsidiario de la métrica. Estos textos no abordan el ritmo musical por fuera de los cánones de la métrica descripta.⁷² Por otra parte, la escritura convencional utiliza el mismo signo (por ejemplo, ♩) para establecer la duración de una nota tocada por una marimba o por un violín, sin registrar las diferencias en la continuidad del sonido real. “(...) existen contradicciones evidentes entre un compás escrito, que es una abstracción muda, y el compás sonoro que no es exterior a su contexto asimétrico.”⁷³

⁷¹ Para ampliar, ver Francois Michel, *Encyclopédie de la musique*, Paris, Frasnelle, 1959.

⁷² Al respecto pueden consultarse De Rubertis, *Teoría completa de la música*, Ricordi, caps. 2 al 10, 14 al 23, 28 al 33, 35 al 37, 83; Riemann, *Teoría general de la música*, Labor, cap. 1, pág. 23 a 52 y cap. 3; Williams, *Teoría de la Música*, pág. 7 a 10, 12 a 28, 100, 107; Tacchinardi, *Rítmica musical*, cap. 1, 3, 12, 15.

La asimilación del ritmo musical al metro, si bien ha sido rebatida en el campo teórico, es frecuente en las clases de música al restringir su enseñanza a los aspectos cuantificables.

Actividades

Se escriben en el pizarrón los siguientes ejemplos:

Una nota larga. Una nota larga con regulador. Un fragmento barroco que incluya una secuencia. Un fragmento romántico con pasajes rubato y/o rallentando. Uno contemporáneo. Un silencio de redonda. Una marcha militar. Un ostinato de dos notas. Un fragmento de música afro. La secuencia: ♩ ♩ ♩ ♩ | ♩ ♩ ♩ ♩ | ♩ ♩ ♩ ♩ | ♩ ♩ ♩ ♩ ||

Se pide a los alumnos que estipulen si alguno de los ejemplos no tiene ritmo y expliquen por qué. Luego se propone que clasifiquen los ejemplos de acuerdo al parámetro “cantidad de ritmo”, ordenándolos de mayor a menor.⁷⁵

Esta actividad llama a revisar lugares comunes que, por muy obvios, permanecen encarnados en la educación musical. En el hablar cotidiano, los alumnos califican obras o pasajes como “muy rítmicos”. Aunque intuitivamente, se reproduce la vieja y errónea asociación que atribuía *más ritmo* a un *staccato* en tempo rápido que a un *legato* en tempo lento, que sería lo mismo que afirmar que la música de Stravinsky es *más rítmica* que la de Debussy.

También abre la discusión con respecto a la organización del ritmo musical desde parámetros extraños a la tonalidad. La estructuración del ritmo derivada de la regularidad y la concordancia, que se consolida de la mano del sistema tonal, intervino en la visión moderna del mundo, natural y universal. Es habitual que frente al ritmo que circula por otros cauces (nada menos que buena parte de la producción musical del Siglo XX) surjan prejuicios relacionados con “la ausencia de ritmo” o “la falta de sentido rítmico”.

Cualidades del ritmo musical

Si el ritmo es la organización *cualitativa* del tiempo, involucra la totalidad de la obra musical y trasciende el mero ordenamiento y medición de las duraciones. Sea a partir de una estructura centrada en el transcurso hacia un clímax que busca resolverse, o de una sensación de deriva, es en el hecho de originar una crisis y en su tendencia a la resolución o a la inhibición permanente que podemos pensar al ritmo en una *unidad de sentido*. En esta unidad, la sucesión o superposición de los acontecimientos, las relaciones que la percepción sitúa en el orden vertical u horizontal delimitan la organización.

⁷³ Francois Michel, *op. cit.*

⁷⁴ En los casos analizados en la Universidad de La Plata, más de la mitad de los alumnos consideró que las notas largas, el silencio, el pasaje contemporáneo, “no tenían ritmo”; el ostinato, tenía “poco ritmo”. La totalidad del grupo ubicó el ejemplo de música afro como “el de más ritmo”.

La continuidad y la sucesión son indispensables para la cohesión del ritmo musical. A su vez, son jerarquizadas por la ruptura, el conflicto, la oposición.

(...) se requiere de la alternancia entre continuidad y discontinuidad para que exista ritmo (...) La sucesión de esos momentos puede ser lineal (...) o circular (...) pero en ambos casos los puntos de inflexión en el curso de la repetición fijan la diferencia.⁷⁶

En el ritmo musical estas características aparecen con *intencionalidad estética* y no de manera ocasional:

- continuidad/ discontinuidad: modo en que los sonidos se juntan o se separan; con la presencia o ausencia de pausas más o menos extensas entre ellos.

- regularidad/ irregularidad: duración igual o diferente de los lapsos con que aparecen los eventos sonoros.

- velocidad: rápida/ media/ lenta; constante o variable (gradual o súbita).⁷⁷

- densidad de los agrupamientos de sonidos, alta/ media/ baja: cantidad de eventos que suceden en un lapso.

- simultaneidad/ sucesión/ alternancia: organización secuencial entre los eventos sonoros.

- macro / micro ritmo: relaciones de inclusión, continente /contenido, aun cuando simultáneamente se manifiesten comportamientos antagónicos (por ejemplo, pasajes breves de aceleración en un movimiento lento)

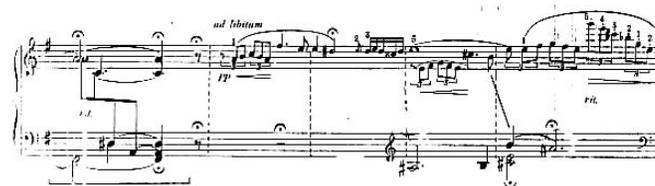
Así, sonidos y silencios se acercan o separan de manera más nítida o menos nítida,



Stravinsky, *Los cinco dedos*



agrupándose de forma regular o irregular,



creando sensaciones de velocidad o de espacialidad. (como en la obra de Sergio Prudencio "La ciudad")

Se organizan en torno a sistemas culturales, en consonancia con patrones de simetría



o de aditividad.



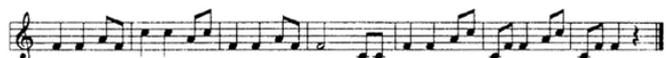
Provocan la ilusión de avanzar hacia un punto preconcebido,



⁷⁵ Luis Rubio, *op. cit.*

⁷⁶ En la percepción de la velocidad, los cambios que se producen cuando los sonidos se acercan dan como resultado una aceleración. La razón entre cantidad de eventos por unidad de tiempo es lo que se da en llamar *densidad cronométrica*. En un contexto estable el aumento de esta densidad causa un efecto de aceleración, y su disminución lo contrario. Como en el resto de los parámetros analizados su captación está sujeta a la presencia de un pulso estable. Si hay pulso, la densidad cronométrica depende o de la variación de éste, como ocurre en la música del Romanticismo, o de su división, tal el caso de las obras barrocas.

o de circular y permanecer en un mismo espacio.



Por encima (o por detrás) de los sonidos puntuales, es su permanente *transcurrir* aquello que se escapa de la medida y le imprime al ritmo su sentido.

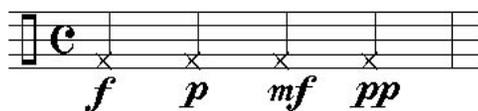
Lenguaje técnico y categorías de análisis.

El ritmo es capaz de instalar una ficción de progreso, principalmente en la música tonal centroeuropea de la Modernidad y también en buena parte de la música popular actual. El transcurrir de los eventos es medido sobre la base de un patrón isócrono,⁷⁷ el *pulso*, justificado probablemente en la exigencia de ordenar la complejidad textural de los primeros cantos a varias voces. *Metro* y *compás* regulan la recurrencia de los acentos dentro de la disposición simétrica y periódica. Este hecho, sumado al encadenamiento armónico-tonal, direcciona los movimientos hacia un fin, a la resolución de la tensión lograda por acumulación de conflictos que, aunque en apariencia desdibujan la linealidad del proceso, terminan reafirmando en el acorde final.

Detengámonos en estos términos.

Corrientemente el pulso se denomina *tiempo* y es, de por sí, el sustrato estructural del ritmo en la música tonal. Los compases enmarcan agrupaciones regulares de pulsos (o tiempos) que determinan duración, acentuación y división. Las *divisiones* son proporcionales, binarias o ternarias.

Numerosas propuestas didácticas promueven los dictados rítmicos, cuando esas actividades tratan en realidad de enseñar a escribir los valores de duración del código convencional, normalmente de altura puntual (lo que acarrea el arcaico juicio de valor sonido vs. ruido). Sin embargo, el compás, o mejor dicho su escritura, no es productor de sentido, no traduce la sintaxis.



Rubio propone otra alternativa al concebir el ritmo de la música tonal como resultante de la reunión de tres ordenadores: pulso, metro y tiempo.

El pulso es un orden de frecuencia homogénea y es de origen orgánico. El metro (medida - compás) implica un orden de frecuencia diferencial que articula duraciones y acentos y tiene origen mecánico. Finalmente el tiempo alude a una estructuración temporal de conjunto, que se aplica a la obra en su extensión. Desde un criterio lógico, el

⁷⁷ Isócrono: suele aplicarse a las estructuras rítmicas basadas en unidades de tiempo de igual duración.

pulso es frecuencia de unidades temporales de duración homogénea, el metro es la medida de secuencias ordenadas dinámicamente por duraciones y acentos, y el tiempo refiere a la temporalidad total del discurrir de la música.⁷⁸

Los acentos se reducen casi siempre a énfasis dinámicos que obedecen a su ubicación en el compás. Esta fórmula lleva al equivoco de suponer que el primer tiempo de todos los compases se toca más fuerte. De esta manera, en una agrupación de cuatro negras, la primera es el “*tiempo*” fuerte, la segunda el débil, la tercera fuerte pero menos que su antecesora y la cuarta más débil.



La acentuación métrica responde, en verdad, a la frase; su periodización está dada en agrupaciones más amplias que las que fija el compás. Estos ciclos pueden ser irregulares o regulares y coincidir o no con la medida que indica el metro.⁷⁹

Los acentos se organizan con periodicidad



HAYDN
Sinfonía n° 94 II mov.

o de manera no periódica. Acento y simetría son entidades independientes.



BARTOK
Mikrokosmos XXVII

Las acentuaciones destacan sonidos, silencios o partes en el interior del conjunto. Distinguimos acentuaciones *dinámicas* (un sonido ejecutado intencionalmente con más intensidad),

⁷⁸ Luis Rubio, *op. cit.*

⁷⁹ Por ejemplo, en el Scherzo de la 1ª Sinfonía de Beethoven el compás indica 3/4 en tempo *allegro*, razón por la cual a la hora de interpretarlo se concibe como una unidad ternaria (3/8). Sin embargo, la periodización que ocasionan las irrupciones del *tutti* orquestal, contrastadas por las líneas de grupos instrumentales, generan una resultante acentual de frases que reúnen cuatro, cuatro, cuatro y tres compases.

Contrabajo

agógicas (por diferencia de duración),

melódicas o de alturas (más agudas, más graves),

SCHUMANN
Lied. Amor de poeta Op. 48 n° 1

armónicas (el cambio de acorde),

BACH
Coral de la Pasión según San Juan

virtuales (el recuerdo de acentuaciones regulares anteriores).

Además, los factores enunciados conviven. El silencio también es un acento.

Desvíos:

El ritmo oscila en una permanente tensión entre lo estable y lo inestable. Comienzos en anacrusa o acéfalos, síncopas, dinámicas temporales, desfasaje entre dos configuraciones, polirritmias, superposición de unidades métricas, son apenas casos de ruptura en el contexto del sistema tonal. Al respecto, Rubio escribía:

Lo más interesante de esta articulación de los tres niveles del ritmo es que el ritmo tonal existe sólo en tanto se producen *desviaciones* en la relación pulso - metro. Esta razón de desviación es el elemento del sentido musical, la presencia de la transformación

en el parámetro temporal, el elemento irracional y subjetivo. Es la irrupción del azar en el devenir regular del movimiento sonoro. Sin la presencia de este fenómeno de alteración no prevista -o no expresa- no hay ritmo.⁸⁰

Desfasaje de los acentos de la melodía:

(Luis A. Spinetta)

Corrimiento acentual en el ritmo armónico, adornos, valores irregulares: (Chopin, Preludio n° 6)

Entradas desfasadas, corrimiento del acento:

Ch. PARKER
My Melancholy Baby

Actividades

Percuta una secuencia de 3+3+2 varias veces.

Modifiquela de diferentes maneras: reemplazando sonidos por silencios, agregando ataques por duplicación, desplazando acentos, reagrupando en base a alturas y timbres, incorporando síncopas; con un compañero, a través de la superposición de dos configuraciones, la combinación de las anteriores, etc.

Mientras en la monorritmia este índice diferencial se da en la sucesión - y los compases aditivos son la versión métrica de esta desviación -, en la polirritmia se torna desfasaje, asume un sentido transversal y no sólo longitudinal y añade la textura al parámetro temporal. Esta complejización explica parcialmente la música de masas sonoras del presente.

⁸⁰ Luis Rubio, *op. cit.*

En la ejecución vocal e instrumental el *tempo*, junto a los pequeños instantes ligados a la temporalidad que implican decisiones del ejecutante, forma parte del ritmo y de sus medios interpretativos. ¿Cuánto esperar en una pausa, cómo acelerar progresivamente sin que el andar desborde en arrebatado, o disminuir la velocidad sin desarticular la frase? El tempo, la regulación intuitiva de la velocidad media y de sus transformaciones modifica al resto de los parámetros y depende en gran medida de las decisiones interpretativas del ejecutante, incluso cuando el autor comunica sus intenciones.

Notación

La notación del ritmo se ha ido transformando desde los primeros neumas a la notación moderna que conocemos. En los parámetros examinados, junto a los signos que grafican la división de una unidad en múltiples (redondas, blancas, negras, etc.), la indicación metronómica señalaría el pulso -pero aquí de orden mecánico, agregativo- y la razón de compás indicaría el metro -pues ahí se ordenan duraciones y acentos en series regulares-. La indicación cronológica en minutos y segundos precisaría temporalmente lo que por convención es "carácter" – Allegro, Adagio, Presto-.

En toda notación existen parámetros que se traducen con más precisión. Hasta muy entrado el Siglo XIX sólo se establecía la duración virtual de los sonidos. Otros indicadores, aunque ambiguos, estaban ligados al carácter expresivo:

Allegro con brio $\text{♩} = 108$

Allegro con spirito.

El instrumentista deduce que un *presto* se toca más lento en órgano que en clave, de acuerdo a los tipos de extinción del sonido. Las indicaciones tienen un origen difuso, si bien es probable que provengan de la ópera y de la necesidad de regular el tempo en forma conjunta a partir de la aparición de la orquesta.

(quasi ritenente)

La invención del metrónomo⁸¹ en el Siglo XIX es paralela a la mayor importancia que cobra el compositor con relación al instrumentista. Se intenta objetivar el tiempo. La indicación metronómica asigna valor cronológico a las duraciones relativas. Negra 60 es más lento que negra 80.

Sin embargo, esto no fue más que una pretensión. Una vez comenzada una obra, los vaivenes del tempo y la propia oscilación del devenir musical desdibujan esta indicación hasta convertirla sólo en sugerencia. Interesantes

Allegretto $\text{♩} = 60$

Allegro non troppo $\text{♩} = 138$

legato

sottovoce

son las reflexiones de Barenboim al respecto. En una clase pública- recogida por Federico Monjeau y transcrita en el diario *Clarín*- sugirió no tomar al pie de la letra esas indicaciones. “Las indicaciones metronómicas suelen ser un poco rápidas porque el compositor no tiene el peso del sonido (...) La velocidad transporta el sonido, no se escucha. ¿Cómo que no se escucha? Reclama un joven. No, no se escucha. A ver, ¡cantame un tempo!”⁸²

En la música contemporánea nuevos signos integran ya el lenguaje de uso frecuente y se pueden consultar textos específicos dedicados al tema.⁸³ Los más comunes sirven para marcar:

 Valor brevísimo
 Lo más rápido posible
 Repetir hasta la indicación del director
 Sostener hasta el fin de la línea
 Accelerando / Rallentando

⁸¹ Metrónomo: del griego, métron, medida y nomos, regla. Máquina a manera de reloj que indica la velocidad a que debe interpretarse una pieza musical. Inventado por Mälzel en 1816. Consta de un péndulo cuyas oscilaciones se gradúan entre 40 y 208 por minuto determinando la velocidad media de la ejecución. Ver *Diccionario Enciclopédico Salvat, Tomo 18*, pág. 2520.

⁸² “Daniel Barenboim: sabiduría garantizada”, por Federico Monjeau en diario *Clarín*, Suplemento de Espectáculos, Jueves 8 de agosto de 2002, pág. 6.

⁸³ Kurt Stone, *Music Notation in the Twentieth Century. A Practical Guidebook*; Ana María Locatelli de Pέργamo, *La notación en la Música contemporánea*.

 Pausa breve
 Ejecutar los valores comprendidos en el interior, ad libitum
 Lo más breve posible
 Notas repetidas
 Ejecutado muy libremente
 Tiempo aproximado

A pesar de que las sutilezas del ritmo musical se traducen con gran dificultad a otro código (en numerosas transcripciones de música popular los resultados son francamente peculiares) la grafía contemporánea intenta con éxito dispar acotar la distancia entre lo que suena y lo que se escribe.

Ritmo y contexto

El tiempo es materia de análisis de la filosofía, la psicología, la estética, la física, disciplinas que intentaron diversas aproximaciones para darle *entidad*. Sin profundizar al respecto, se tomarán dos ejes fundamentales de esas búsquedas: *permanencia* y *cambio*. La confrontación entre ambos ha planteado históricamente los problemas alrededor de la identidad, el devenir, el ser.

Los pensadores contemporáneos plantean el carácter multidireccional del tiempo, llegando a las categorías *lineal* y *no-lineal*. Una temporalidad irreversible, relacionada con el presente y con la permanencia, que transcurre desde un origen y se dirige a un fin (el tiempo “teleológico”); y una temporalidad reversible, tránsito de pasado a futuro que vuelve el tiempo sobre sí mismo o lo despliega en espiral. “In the linear mode time is directional, a duration carrying us from past into the future; the present is always fleeting away behind us (...) In the nonlinear mode, however, the present exists, and is all that exists”.⁸⁴

En la Antigüedad y el Medioevo el ritmo estaba ligado a la palabra. El griego y el latín son idiomas de acentuación agógica. El ritmo musical se basaba en la respiración y en la curva sonora de su ascenso y descenso.

En el Renacimiento refería a lo corporal, estableciéndose con los pies métricos el principio inercial de tensión y distensión. Las acentuaciones dinámicas y los ritmos regulados por la división binario/ ternario se consolidan en los siglos posteriores con el sistema tonal.

Aquí la matriz temporal deja de ser orgánico- fisiológica y se transforma

⁸⁴ “En el modo lineal el tiempo es direccional, una duración que nos transporta del pasado al futuro; el presente se está alejando permanentemente detrás nuestro (...) En el modo no-lineal, sin embargo, el presente existe, y es lo único que existe”. Robert E. Ornstein, *The Psychology of Consciousness*, pág. 98.

en dinámico- corporal. El paradigma es el desplazamiento de un cuerpo en el espacio físico. Esa lógica causal/ mecánica se sustenta en el apoyo, y al pulso se agregará el metro. Esto no significa que la música barroca, clásica y romántica comporten una misma noción del ritmo. Entre el ritmo orgánico barroco, cuyo recurso para generar aceleración era la duplicación, y los *rubatos* del Romanticismo existen diferencias obvias. Pero en esa larga etapa las producciones musicales comparten la regulación a través de unidades homogéneas y una estructuración temporal regida por la resolución V/I.

Pán - ge lín - gua glo - ri - ó - si Cór -
po - ris my - sté - ri - um, San - guí - nis - que pre - ti - ó -
si, Quem in mún - di pré - ti - um Prú - ctus vén - tris ge -
ne - ró - si Rex ef - fú - dit gén - ti - um. A - men.

BACH

Allegro non tanto

dolce e legato cresc. p

En el Siglo XX las vanguardias abandonan mayoritariamente el modelo del sistema tonal e instalan nuevas concepciones rítmicas que conviven con las anteriores. El uso estructural del silencio, los ritmos aditivos, la ausencia de compás y simetría, la polimetría rítmica y/o la repetición masiva y ampliada son parte de las ideas generadoras más utilizadas en la composición académica contemporánea.⁸⁵

Hoy la tecnología captura la temporalidad en un grado que hace pocos años hubiera parecido inverosímil. La alternativa de avanzar; retroceder; detener o reproducir la grabación a nuestro antojo manifiesta una dimensión del tiempo que se mueve entre la memoria, la percepción y la anticipación, es decir, entre pasado, presente y futuro, en contraste con ese tiempo cronológico que sigue férreamente su curso hacia adelante.

La aceleración de los tiempos históricos reinstala la idea de “tiempo flotante”, en el que la repetición es uno de los rasgos sobresalientes. Se vuelve tangible la fantasía recurrente de control y retorno, reconocible también en otras esferas del mundo contemporáneo. Esta permanencia en un continuo presente se aleja de la univocidad del tiempo de la Modernidad.

1 2
Clap 1
Clap 2
3 4
S. REICH
Clapping Music (1980)

Una opción es la que provoca la ilusión de infinitud temporal. También lineal, aunque no apoyada en la direccionalidad sino más bien en un movimiento uniforme, de carácter *perpetuo*.

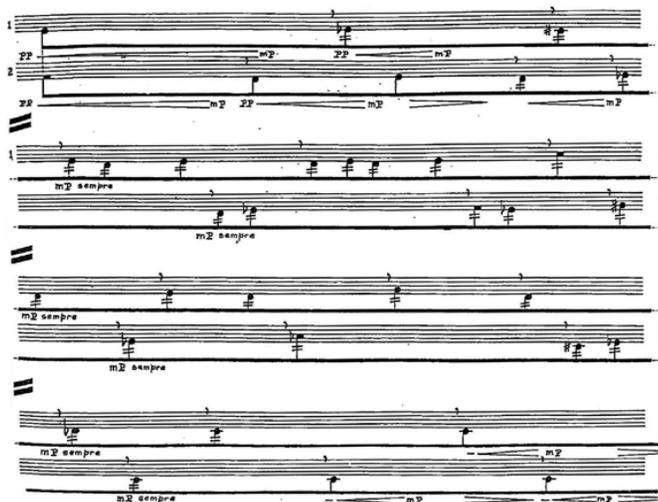
En el marco de una proporcionalidad asimétrica, el fluir musical a partir del movimiento ondulante de líneas configura una temporalidad estática. Este comportamiento no es propiedad del mundo contemporáneo. Hemos visto que se da, por ejemplo, en la música religiosa medieval donde el ritmo es subsidiario de la palabra y la respiración. Junto a las cesuras del habla y de niveles de recurrencias parciales, su característica es la circularidad derivada por la renovación del impulso de cada unidad motivada en el lenguaje verbal que porta la ciclicidad de la respiración. Este sostenimiento periódico y no-regular incide en la imagen del perpetuo temporal. No hace falta recurrir a las vanguardias para encontrar evidencias.

Præceptis sa-lu-tá-ribus móni-ti, et di-vína
insti-tu-ti-óne formá-ti, audémus dí-ce-re:

El ritmo *no lineal* corresponde en su mayoría a la música del Siglo XX, en convivencia con marcas muy arraigadas en la Modernidad. La falta de narratividad mediante el no desarrollo de los materiales, la repetición invariable –a veces mecánica– de las frases rítmico-melódico-tímbricas y la apropiación de aspectos de culturas no occidentales han contribuido a la ruptura con la estética tradicional. Situaciones típicas son aquellas en las cuales lo que sigue a un sonido no está ligado a su antecedente por ninguna razón lógica. Desde el punto de vista gramatical, podríamos decir que la tríada pulso-metro-tempo ya no estructura un único conflicto y es reemplazada por un amplio abanico de relaciones. La ausencia de linealidad en el ritmo planteará varias opciones:

- la repetición, literal o mínimamente variada, de una frase rítmico-melódico-tímbrica;
- la superposición de materiales musicales sin relación aparente entre ellos;
- el agrupamiento más o menos denso de sonidos;
- el movimiento a mayor o menor velocidad de grupos o masas sonoras;
- la aparición de pausas más o menos estipuladas.

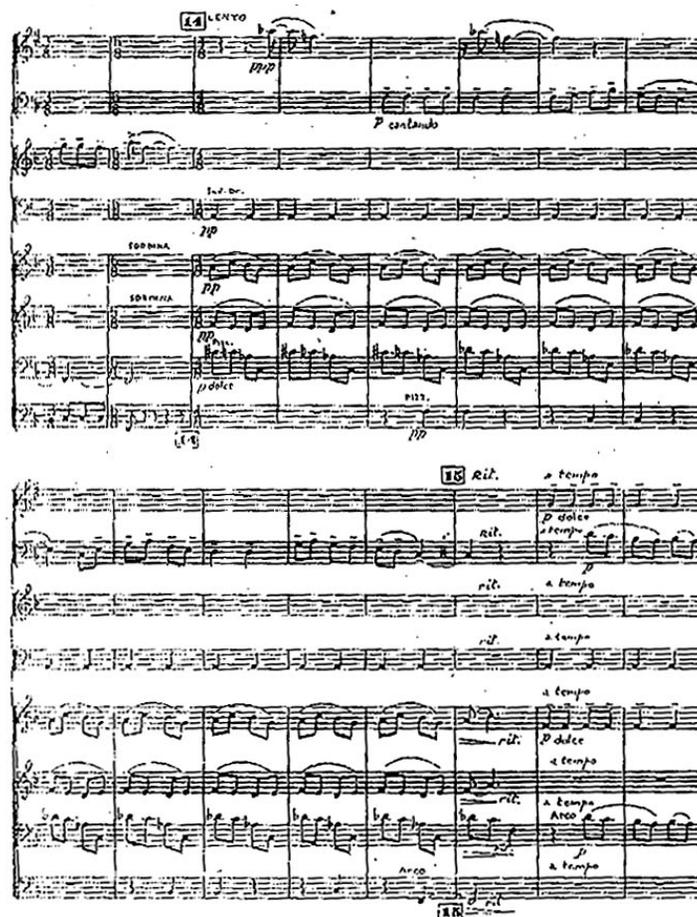
En *Anjos xifópagos* (1976) del compositor argentino Eduardo Bértola se subraya lo *momentáneo*, se instaura la prevalencia del presente que permanece, sin transcurrir linealmente.



⁸⁵ Boulez introduce las palabras estriado y liso para distinguir los ritmos cuya matriz reproduce el esquema de la música tonal de los que no se atienen a un pulsar continuo ni a su división.

Aquí se observa cómo, mediante la elección de un instrumental homogéneo (flautas en ambas líneas) y trémolos dentro un rango dinámico permanente (*mp siempre*), los dos estratos se entrelazan. Los procesos constructivos emergen unos de otros sin progreso temático. En la relación entre el evento sonoro y la percepción se establece cada instante en un continuo.

Ocho por Radio (1933) del mexicano Silvestre Revueltas se estructura desde el tratamiento de materiales disímiles, tomados algunos de la música popular mexicana y, eventualmente, de origen más especulativo. Su ambigüedad tiende a anular el carácter discursivo rectilíneo, y la superposición de configuraciones parece crear un “espacio virtual” en el cual el auditor podrá moverse con libertad.



Tocando el ritmo

La parálisis ante las dificultades mecánicas le imprime a la ejecución el tempo personal de esos obstáculos. La falta de sistematización en la enseñanza del ritmo musical —que supone articular entre la búsqueda de continuidad y la resolución de los problemas técnicos— es una de las razones del fracaso de músicos calificados cuando tocan en público.

En la formación de instrumentistas la internalización de la continuidad y la fluidez en la ejecución son decisivas. La teoría acerca del ritmo musical no implica su realización.

El primer contacto con una obra suele ser desordenado. Cuando comenzamos la lectura de un libro examinamos la contratapa, el prólogo, husmeamos títulos y fragmentos atractivos, incluso la tentación nos lleva, a veces, a leer anticipadamente el final. Al estudiar la partitura este ir y venir de un fragmento a otro es inevitable. Se repiten pasajes en el afán de superar dificultades o por mero regodeo. No obstante, más allá de esta aparente aleatoriedad, es factible esquematizar estrategias de estudio: la repetición en la velocidad adecuada hasta alcanzar precisión, la inserción de estos pasajes en unidades mayores que aúna la memoria motriz con la formal y emotiva y el momento de la ejecución completa, evitando cortes innecesarios. Aquí el transcurrir predomina frente al acontecer. La interrupción constante en este momento del estudio obtura ese aprendizaje.

Con un toque fluido y continuo, la música parece deslizar y los ataques se vuelven sutiles. Junto a la aparición de movimientos más pequeños y controlados, sobreviene un salto cualitativo en el aprendizaje instrumental. La relación intuitiva e inasible entre sonidos y silencios, entre ataques y duraciones, con sus imperceptibles vaivenes asimétricos, se transforma en contenido enseñable. El hábito de contar los pulsos o marcar con el pie retrasa en ocasiones una comprensión más profunda del ritmo musical.

En la música popular, los buenos cantantes frasean con flexibilidad notable ante una base rítmica y armónica regular. Este hábito se sitúa en la delgada orilla entre la creación auténtica y los lugares comunes. Cantores de tango, blues o flamenco, a despecho de voces poco potentes o afinación dudosa, son verdaderos expertos en el manejo del ritmo, incorporando los silencios al fraseo, en el límite de la estructura armónica sin atarse a las acentuaciones regulares o a la métrica propuesta por el acompañamiento. Tal como lo señala Aharonián,⁸⁶ estos desplazamientos difieren de la síncopa europea.

Chabuca Granda, *Cardo o ceniza*

The musical score for 'Cardo o ceniza' by Chabuca Granda is presented in three systems. Each system consists of a vocal line (treble clef) and a guitar accompaniment line (treble clef). The lyrics are: 'CÓ - mo se - rá tu piel jun - toa mi', 'piel. CÓ - mo se - rá mi piel jun - toa tu', and 'piel, car - doo ce - ni - za, có - mo se - rá.'

En el ejemplo de Chabuca Granda, registrado parcialmente en la escritura, la línea de la voz acentúa y agrupa desviándose del arpeggio que repite la guitarra. Los ataques son ligeramente irregulares, casi verbales. Esta libertad admite cambios en la ejecución. Su fraseo rítmico está marcado por la pequeñez, no porque pase desapercibido sino porque huye a cualquier gesto de grandilocuencia.

El ritmo aquí asume un tono de detalle, de gesto en miniatura. A eso se suma el hallazgo de un acompañamiento que propone otra cara de la variación, en la repetición que apenas se altera antes de las cadencias, contra la voz que muta permanentemente pero de manera imperceptible.

En una secuencia I-IV-V sencilla, la voz se mueve de manera asimétrica, instala cesuras, pausas, respiraciones que adquieren un sentido expresivo, corroborando una vez más la distancia entre ritmo y métrica. Es un asunto muy transitado en el campo teórico que está lejos de resolverse en el ámbito de la educación pública y que actualiza la necesidad de que la enseñanza del ritmo musical forme parte de los proyectos curriculares con mayor presencia.

Actividades

Escuche la versión de Roberto Goyeneche del tango *Naranja en Flor*.
Cante sobre la armonía, evitando superposiciones con la melodía original.
Compare las versiones y repare en el recurso utilizado.

⁸⁶ "Uno de los factores de unidad en la diversidad lo constituye la omnipresencia, en la América producto del mestizaje cultural, de lo que podríamos definir como el sentido de antelación o retardo- en el flujo musical- de los apoyos rítmicos, sentido que el oído europeo asimila erróneamente al concepto de síncopa". Coriún Aharonián, *Factores de identidad musical latinoamericana tras, cinco siglos de conquista, dominación y mestizaje*, texto recogido de la conferencia dictada en el VI Encuentro Anual de la ANPROM de Brasil, realizado en la UNI-RIO, Río de Janeiro, el 2 de agosto de 1993.

Capítulo 7: FORMA

Todas las formas tienen su virtud en sí mismas y no en un contenido conjetural. Pater afirmó que todas las artes aspiran a la condición de la música, que no es otra cosa que forma. La música, los estados de felicidad, la mitología, las caras trabajadas por el tiempo, ciertos crepúsculos y ciertos lugares, quieren decir algo, o algo dijeron que no hubiéramos debido perder, o están por decir algo. Esta inminencia de una revelación, que no se produce, es quizá, el hecho estético.

Jorge Luis Borges, "La muralla y los libros" en *Otras Inquisiciones*.

Enfoques

La simplicidad aparente del término *forma* en su uso cotidiano no hace más que descubrir una alta complejidad cuando se lo intenta definir. Tal vez sea ésta una de las razones por las que fue objeto de estudio desde la Antigüedad. En el lenguaje habitual, "forma" se asocia a *figura, contorno, disposición de elementos, estructura, continente, molde*. Aunque también es *manera, modo* (la forma de hacer una cosa) y *convención* (cuidar las formas).

Las teorías del Siglo XIX sostienen que la forma es una adición de elementos (de aquí la conocida frase *la suma de las partes constituye el todo*). Su traslación al pensamiento musical dio lugar a enunciados que atienden sólo a la intervención de elementos del lenguaje *preformados* (tonalidad, armonía, ritmo, temática). Estas teorías, de origen mecanicista y atomista, están incluidas en textos de morfología de importante difusión. En ellos la reflexión se centra en géneros⁸⁷ o estilos⁸⁸ que responden veladamente a representaciones de la Modernidad. Además, los dispositivos de investigación que ofrecen se asientan con exclusividad en los principios de la música armónico-tonal.

⁸⁷ Género: en ciencia define al conjunto de seres que tienen uno o varios caracteres comunes. En literatura alude a cada una de las categorías o clases en que se pueden agrupar las obras. Aunque en música es un término en desuso, se aplica al ordenamiento de las obras según su forma o contenido. Se ha utilizado para designar modos de ejecución (género vocal o instrumental), sistemas de representación (género operístico, sinfónico, de cámara, etc.) tipologías o subcategorías formales (sonata, suite, concierto) o temáticas (dramático, lírico, descriptivo, programático), funciones (obertura, preludio, danza), estructura compositiva (fuga, tema con variaciones). Desde el campo de la antropología musical se habla de género folclórico, especies como subcategorías (zamba, chacarera, huayno, etc.) y meso música, para referirse a la música urbana no académica. La imprecisión conceptual, sumada a la estética propia del mundo contemporáneo, que ha debilitado estas esquematizaciones, hace poco frecuente su empleo.

⁸⁸ Estilo: conjunto de rasgos comunes de una época, región o contexto determinado. Un principio organizador que se mantiene constante como manifestación cultural (cuando se habla de estilo barroco, clásico, romántico). También puede aludir a características compositivas individuales (el estilo Piazzola, etc.).

La *Gestalttheorie* -o psicología de la forma- cuestionó el paradigma anterior. Sus supuestos más relevantes han sido contrastados en los capítulos iniciales. La forma no se construye por la suma de las partes sino que las partes están determinadas por el todo. Cualquier elemento adquiere una función o un sentido diferente si está aislado o si está integrado a una totalidad o a otra. Las partes no preexisten al todo sino que éste las determina.

Estos planteos, en consonancia con las posiciones estructuralistas en el terreno del arte, dieron curso a postulados teóricos que conciben la forma asociada a la relación de las partes entre sí y de éstas con el todo, por lo que la sola alteración de una de las partes modifica la obra.

En las proposiciones anteriores, la forma es una imagen rígida, acabada y estática, más allá de la relación entre las partes y el conjunto. La *Gestalttheorie* fue sometida a críticas en este sentido: Ruyer plantea el predominio de la actividad sobre la forma cuando dice que el mundo de las formas de los gestaltistas se nos aparece enteramente determinado, está en perfecto equilibrio pero es inerte.⁹⁰ En oposición, las elaboraciones teóricas de las últimas décadas acuerdan en que los componentes se crean en la obra. La forma es dinámica y está asociada con el movimiento. Imaginemos, por ejemplo, a un bailarín o a una nube. Las configuraciones se estiran, se contraen, mutan en otras. La relación forma/dinámica se potencia en la temporalidad de la música.

Umberto Eco utiliza forma como sinónimo de estructura, si bien previene que "(...) una estructura es una forma no en cuanto objeto concreto, sino en cuanto a sistema de relaciones (...). Así, se hablará más de estructura que de forma cuando se quiera revelar no la consistencia individual del objeto, sino su analizabilidad, su posibilidad de descomposición en relaciones (...)." ⁹⁰

En las artes plásticas, la forma cobra un sentido de apariencia, refiriendo al orden adoptado al componer, a la correspondencia entre interior y exterior, donde los materiales intervienen categóricamente en su configuración.

Sin embargo, si existe un hábito que conspira contra la ardua tarea de descifrar los rasgos formales es el de oponer el concepto de forma al de contenido. En el supuesto caso de que la obra de arte efectivamente posea un "contenido" (el tema, lo que "significa"), asunto que cuanto menos ameritaría una discusión más extensa de orden estético, este contenido puede entenderse como la forma misma. El arte no habla de algo, es algo. La forma, en consecuencia, no constituye la apariencia que de acuerdo a uno u otro estilo adopta el contenido, sino justamente aquello que la obra comunica. Como este no es un libro de estética, eludimos (por fortuna) el asunto. Pero conviene advertir que el tratamiento técnico de aspectos morfológicos será estéril sin un abordaje más profundo de estas cuestiones. Una de ellas es discutir si en realidad la forma no es el contenido del arte.

Con relación a la música, el compositor György Ligeti afirma que "(...) la forma musical es más que la simple relación entre un conjunto y sus componentes. (...) Cada frase y cada elemento poseen en el interior del

⁸⁹ Raymond Ruyer, *La genèse des formes vivantes*.

⁹⁰ Umberto Eco, *Obra abierta*, pág. 35.

Semejanza (partes similares)



Sur le ciel de Paris

Diferencia (partes divergentes)



Lennon McCartney - When I'm sixty-four

Oposición (partes contrastantes)



C. Veloso: Um índio

Ausencia de vínculo (partes que no tienen aspectos en común)



Pero las taxonomías no echan luz acerca del papel de estos recursos en el interior de la música, ni de su articulación en las dimensiones macro y micro. Lo decisivo será interpretar cuándo y cómo deja algo de ser lo que es para constituirse en lo otro y qué rol juega en el conjunto. Aquí textura, material sonoro, ritmo, melodía y marco armónico son contenidos de la forma. Las operaciones plasmadas (permanencias, repeticiones, variaciones, contrastes) compondrán esa forma.

Entre los sonidos del primer tema de una Sonata las mutaciones de altura, duración o intensidad no interrumpen la continuidad porque son parte de una organización estable de mayor magnitud. Por el contrario, operan como razón de esta continuidad. No ocurre lo mismo entre el final del primer tema y el inicio del segundo. En ese punto, la concentración de transformaciones combinadas ocupa un lugar de privilegio en la percepción. Cambian la región armónica, la melodía, las alturas y, a menudo, la intensidad y el carácter. Además, la introducción de un nuevo tema es subrayada con una cadencia y acompañada por la disminución de la velocidad; algo termina y algo comienza oponiendo las alteraciones parciales a las estructurales. Estas últimas abarcan a las primeras. En tales nociones se asienta la conciencia formal. La forma musical se apoya también en ellas.

Identidad y cambio

En una pieza hay zonas en las que el movimiento sucede dentro de un diseño nítido y otras en las que transita. En las primeras predomina la estabilidad y en las segundas la transformación o la direccionalidad. El reconocimiento de los factores que dan cauce a la continuidad o a la ruptura entre las unidades formales es una de las operaciones básicas del análisis.

Ejemplificaremos con dos segmentos (A-B) delimitando tres variables: la sucesión de A por B (inmediata o mediatizada por algún evento), la imbricación de A y B y la transformación de A en B.

Todas ofrecen a su vez variantes:

1. Sucesión: B aparece a continuación de A

a.- Inmediatamente después (yuxtaposición):

 A / B

b.- Con una pausa o un corte entre ambos:

 A / / B

c.- Con la aparición de algún elemento entre ambos (más corto, no surge de A ni de B, interrumpiendo la consecuencia esperable del discurrir)



2. *Imbricación*: B comienza antes de que A finalice, dando lugar a una superposición parcial.



3. *Transición*: Entre A y B se crea un movimiento que comienza en A y se desencadena en B.

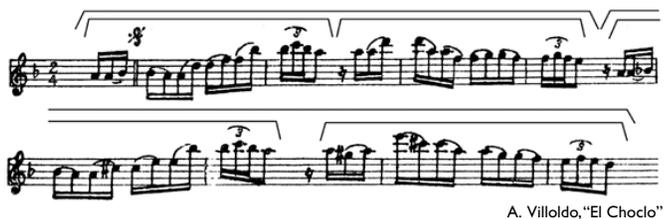


Las combinaciones de las anteriores dan cabida a alternativas (la superposición de A y B, zonas de transición en el interior de A o B, etc.).



Continente/contenido

Igual que el ritmo la forma se despliega en dimensiones grandes o pequeñas.



Es interesante la reflexión de Boris de Schloezer sobre este asunto: "El examen de una obra musical cualquiera descubre tan sólo un sistema

de formas entrelazadas unas con otras. En cuanto dentro de este sistema pretendemos separar la forma de la materia, esta última se nos escapa; porque lo que se nos muestra como materia en relación con el conjunto superior que la engloba (por ejemplo el tema de una fuga en relación con la exposición) es a su vez, forma con respecto al conjunto más simple comprendido en ella (los elementos del tema). Y siguiendo por este camino llegaríamos a una estructura elemental que no sería más que una relación de altura, intensidad, duración y timbre que uniría entre sí dos sonidos, los cuales aisladamente, sin tener en cuenta esta relación, no iban a constituir ya la materia, sino el material de la música".⁹⁶

Schloezer plantea el problema de la funcionalidad y la dinámica de relaciones entre las partes y la totalidad. Lo que es materia de una idea superior es, a su vez, continente de sus elementos. La forma es un sistema de conexiones, no de materiales aislados. Y estas conexiones no se dejan sujetar: apenas se aprecian en ellas sus efectos.

El criterio formal es imprescindible para la ejecución. A esto apunta Kühn al preguntar "¿A qué se debe que una obra musical no se desmorone hasta una mera acumulación de ideas, que no deje tras de sí la impresión insípida de la arbitrariedad, sino que produzca la sensación de un todo compacto y congruente?"⁹⁷ En este punto aporta el concepto de "principios generadores" aplicado a tres comportamientos: la *repetición*, la *variación* y el *contraste*.

Durante el proceso total de la ejecución, que involucra el análisis y la interpretación, el músico atiende a dos cuestiones. La primera atañe al conjunto de los procesos formales (agrupamientos, segmentaciones, relaciones entre ellos, transiciones, etc.). La siguiente refiere a las decisiones interpretativas que devienen de ese examen y al uso del tempo, la dinámica, la articulación y el timbre para hacer evidente u ocultar lo que va emergiendo en la forma. La interpretación, entonces, está estrechamente unida a la profundidad de la conciencia formal. Por ejemplo, la repetición refuerza una intención compositiva o la diluye. Adquiere significados divergentes en una sinfonía romántica o en el minimalismo.

Forma y cultura

Es difícil escapar a la oposición entre el análisis que proviene de la Modernidad y las propuestas teóricas contemporáneas. Lo hemos visto en los casos del sonido, ritmo, textura y melodía y no abundaremos en este tópico. Pero en la morfología el vocabulario es ya convencional. A esto se agrega la tendencia a analizar las partituras más que la música en acto.

A lo largo de la historia, el modo de pensar la forma se ha modificado acompañando los vaivenes estético-musicales. Dice Ligeti "...no se puede

⁹⁶ Boris de Schloezer y Marina Scriabine, *op. cit.*, pág 25.

⁹⁷ Clemens Kühn, *Tratado de la forma musical*, pág. 17

explicar únicamente la función de las partes de una obra sólo por su estructura musical interna (...), no tiene sentido si no se los relaciona con las características generales y los esquemas de encadenamiento nacidos del conjunto de las obras que un estilo dio o de una larga tradición. (...) el factor histórico contribuye a definir la forma musical no solamente desde el ángulo de la sintaxis sino también desde una analogía con el espacio (...). El espacio virtual de la forma musical no comprende únicamente los elementos de una obra particular sino también aquellos de todo su pasado.”⁹⁸

La forma rara vez escapa a la tensión entre estabilidad y movimiento. En la línea que va del Medievo al Siglo XX, los principios de permanencia, cambio y retorno, apertura o cierre, ciclicidad, concisión o desarrollo, no presuponen géneros específicos pero se expresan con mayor claridad en unos que en otros. El grado de detalle que requiere el examen de cada caso supera nuestra expectativa. No obstante, incluiremos una síntesis de las consecuencias más relevantes en la formalización de los movimientos estéticos, acorde al nivel introductorio que nos compete. En una primera aproximación es conveniente destacar:

- La forma libre del canto gregoriano medieval, una de las más antiguas de la música en Occidente. Se basa en la prosa del texto litúrgico. La ausencia de métrica regular es determinante de la organización que se articula en las cesuras y respiraciones. Cantada a capella⁹⁹ y al unísono en los templos, la melodía y su ornamentación varían según la liturgia. En el final del período aparece la música profana de trovadores, troveros y juglares, estrófica, danzable y con instrumentos, y los Organum polifónicos a tres o cuatro voces sostenidas por el *cantus firmus* en la voz inferior. Estos ya incluían pies rítmicos rompiendo así con la verbalización libre.

- La paulatina incidencia de la música para danza y su posterior derivación en el lenguaje instrumental. Introduce probablemente el hábito de marcar acentos dinámicos en los primeros tiempos de los compases. Si en la música medieval la identidad entre palabra y sonido es distintiva, lo singular de las formas pre-renacentistas es la diversidad. La monodía da paso a la polifonía modal del Ars Nova.

- Las formas vocales renacentistas. Contrastan los procedimientos imitativos propios del Motete y la Misa o la música profana (Madrigal, Chanson, Villancico, Ayre) con los que asumen la textura homófona, propia de la música protestante. Se trata en general de piezas concisas para coro a cuatro partes: las profanas estróficas y las litúrgicas escritas sobre el texto sacro. Paralelamente, se va independizando la música instrumental imitativa o para bailar.¹⁰⁰

- La afirmación de la tonalidad en el Barroco. Signado por la homogeneidad,

la unidad deriva del dominio de un sentimiento común a toda una obra o sección. Sus gestos motrices son ininterrumpidos. El lenguaje instrumental ya tiene entidad propia. El devenir armónico y el entramado textural son inseparables de la forma, sea música de cámara (Sonata), el agrupamiento de movimientos danzables precedidos por un prelude (Suite),¹⁰¹ el establecimiento de un sujeto apto para su posterior tratamiento polifónico e imitativo (Fuga), la reunión de varios instrumentos alternados con un solista o grupo más pequeño (Concierto) o la sucesión de una idea que permanece y otra que cambia (Rondó). Motivos, secuencias, progresiones, funcionalidad, contrapunto, continuidad del bajo dibujan las configuraciones. Esto abarca también a la música vocal (Opera, Cantata y Oratorio). Es interesante el análisis de Kühn acerca de la diferencia entre el carácter vocal y discursivo del Sujeto y el sesgo instrumental y acotado del motivo.¹⁰²

- La noción de equilibrio y validez universal que domina en el Clasicismo y se impone a la subjetividad del compositor. Las formas orgánicas, proporcionales, se apoyan en la relación tensión – distensión V/I, y manifiestan paradójicamente un principio generador de contraste. El bajo continuo del Barroco se fragmenta y es reemplazado por la bi-tematicidad. La forma Sonata, con su exposición de 1º tema y 2º tema corrobora este modelo en el que métrica, funcionalidad armónica y concordancia motivica van de la mano. La *recurrencia compositiva* – calificada como *narrativa* por Boulez¹⁰³ para referirse a la música tonal- funcionó como arquetipo.

- Se introduce un vocabulario técnico (motivo, inciso, sujeto, frase, tema, período, sección, movimiento, etc.) que responde a un proyecto autónomo capaz de ser previsto y apropiado. Las viejas formas del Barroco y el Rococó adoptan el estilo clásico. El carácter cerrado o abierto de frases y períodos será clave para la configuración final de las obras. La sinfonía es formalmente una sonata y genéricamente orquestal.

- La incorporación de la idea de desarrollo, de derivación lógica en el Romanticismo. En la Post Revolución Francesa, además de entrar en crisis el equilibrio clásico, el repertorio sinfónico se expande, ampliando sus dimensiones. Paralelamente tienen auge las formas pequeñas. La armonía, aunque abandona tanto el ciclo de quintas barroco como la cadencia y semicadencia clásica, sigue constituyendo una condición esencial para la configuración formal. El poema sinfónico se desliga de las formas clásicas.

secciones repetidas. El alcohol, el porte y los mirriñaques de las mujeres, cuyo ideal de belleza estaba ligada a la opulencia, sumados a las capas y espadas de los caballeros de las cortes, requerían esta compensación. Las denominaciones más comunes de acuerdo a la región eran Pavana y Gallarda, Passamezzo y Saltarello, Basse Dance y Tourdion. Los Balletti de Gastoldi de fines del XVI (música para cantar y bailar) plantean modelos compositivos contrapuestos: la textura polifónica junto a la homofonía que posibilita la comprensión del texto.

¹⁰¹ En el Siglo XVII estas danzas ya no necesariamente se bailaban.

¹⁰² Ver Clemens Kühn, *op. cit.*, pág. 44.

¹⁰³ Pierre Boulez, *Pensamientos de la música de hoy*.

⁹⁸ Ligeti, *op. cit.*

⁹⁹ A capella, en la capilla.

¹⁰⁰ En el Siglo XV las danzas se agrupaban de a pares: una lenta y una rápida, una binaria y una ternaria, en dos

• Junto a la magnificencia se instala la introspección, la composición breve y autorreflexiva de las rapsodias, preludios, lieder, nocturnos, emocionales y a la vez efímeros, que recorren un intenso camino expresivo en pocos compases.

• Si bien sería estéril pretender una norma común dada la cantidad innumerable de casos, la música popular actual presenta por lo general estructuras formales recurrentes del tipo ABAB, ABBA, AABAAB, etc. Las manifestaciones urbanas, el rock o los géneros melódicos conservan esta idea atravesados por la danza y el canto solístico.

• La música académica del Siglo XX no se adscribe a la secuencia de presentación, nudo, desarrollo y epílogo del relato clásico. Señala Ligeti: “Los elementos portadores de la forma son hoy estructuras móviles y variadas, efectos de repartición del sonido, superficies sonoras, mezclas de timbres, estructuras de contraste o unión, elementos de construcción o de destrucción que unen o separan.”¹⁰⁴ En la música académica actual las obras adquieren una forma global única, dinámica, sin un punto de partida temático ni de llegada fijo.¹⁰⁵ Los compositores, intencionalmente, evitan recurrir a una sintaxis única. Aun en la música del pasado, las sonatas reales también difieren de la *forma sonata* prescripta.

La forma alude a las relaciones sintácticas que, incluso en una sonata clásica, se perciben *per se* en la música misma. En esta concepción en la que la forma se crea cada vez, comienzos, finales, repeticiones, transiciones, zonas de quietud o movimiento se alejan de los estereotipos. Se infiere una cualidad del movimiento cuyos rebordes no están subrayados. La formalización consiste en comprender lo que el devenir del movimiento musical contiene y lo que es contenido. Su aporte a la interpretación es válido siempre que no se fuerce a ajustar la percepción de lo que ocurre a lo que “debiera ocurrir”.

- Analice por audición obras musicales de diferentes contextos, con el apoyo de los conceptos de permanencia, cambio, retorno, repetición, variación, contraste, configuración, transición, continente, contenido, micro, macro.
- Invente una canción empleando repeticiones y cambios.
- Busque ejemplos de configuraciones estables y transiciones.

¹⁰⁴ Ligeti, *op. cit.*, pág. 3

¹⁰⁵ En el Tiento N° 3 para guitarra de Gerardo Gandini la partitura consigna una suerte de módulos. En total son treinta, ordenados en grupos de 9, 9, 8 y 4 rematados con un acorde o saltos ascendentes y un epílogo *sforzato* sobre *la grave*, imbricado a una apoyatura ligada (Si Bemol / La Bemol, ambos con dinámica descendente. Los módulos contienen entre 3 y 7 notas: La, Si(9), Si b(17) en el primero. Luego agrega otras relaciones, jugando con la tensión de 7mas y 2das superpuestas. La ejecución rápida y aleatoria produce texturas densas, flotantes y, en su interior, el volumen destaca puntos que se desprenden de la totalidad. Los grupos van acumulando tensión dinámica y la incorporación gradual de las alturas genera una lenta sensación propulsiva que sugiere la organización formal subyacente. El ejecutante decide duraciones, sucesiones, pausas y el orden de aparición de cada sonido.

TERCERA PARTE

Capítulo 8: INTERPRETACIÓN

En uno de sus cuadernos de notas Chejov registró esta anécdota: “Un hombre en Montecarlo, va al casino, gana un millón, vuelve a su casa, se suicida”. La forma clásica del cuento está condensada en el núcleo de ese relato futuro y no escrito.

Contra lo previsible y convencional (jugar-perder-suicidarse) la intriga se plantea como una paradoja. La anécdota tiende a desvincular la historia del juego y la historia del suicidio. Esa escisión es clave para definir el carácter doble de la forma del cuento.

Primera tesis: un cuento siempre cuenta dos historias.

Ricardo Piglia. *Diario Clarín, Suplemento Cultural y Nación* - 6/11/86

Hasta ahora, en los trabajos de aula, las composiciones adoptaron criterios formales. La música habitualmente persigue otros fines – expresos o tácitos, extrínsecos o intrínsecos – que hacen a su sentido o su significación (desnudar estados emocionales, representar un fenómeno, suscitar un clima). Sin polemizar en torno a si la música comunica contenidos, sentimientos, es sólo forma o, como sostiene Schopenhauer, forma de la sensación, forma dinámica de la sensación, los criterios del análisis gramatical estudiados hallan su razón de ser en la interpretación de estas cuestiones.

Según Bordwell, “El término latino *interpretatio* significa ‘explicación’ y viene de *interpres*, negociador, traductor o intermediario. La interpretación es el tipo de explicación insertada entre un texto o agente y otro. En la actualidad el término denota prácticamente cualquier acto que elabore o transmita significado. (...) los significados no se encuentran, se elaboran. El hecho de tomar la elaboración del significado como un proceso constructivo no conlleva un relativismo absoluto, ni tampoco una derivación infinita de la interpretación.”¹⁰⁶

Paul Ricoeur, citado por Bordwell, describe la interpretación como “La tarea del pensamiento que consiste en descifrar el significado oculto en el significado aparente, en revelar los niveles de significado implícitos en el significado literal.”¹⁰⁷

Desde el campo de la filosofía y de la estética, Gadamer y Pareyson estiman al conjunto de la realidad como interpretable, interrogándose acerca del sentido de la interpretación en el arte. De esta manera, se sentaron las primeras bases metodológicas. Pareyson plantea el proceso de formación de la obra como interpretativo: el artista dialoga con la materia que ha de formar

y con la forma que de ella resultará, si resulta.¹⁰⁸ La lectura tiene un carácter interpretativo. Dice:“(…) Por lo que se refiere a la lectura, hay que recordar que ésta siempre es personal, puesto que el único órgano de revelación de que dispone el lector para acceder a la obra es su propia personalidad. Por ello no existe una interpretación única, mejor que todas las demás: única es sólo la obra, no la interpretación, que es múltiple. Esto no significa que sea arbitraria: el intérprete no deberá agregar o sobreponer su personalidad a la obra, sino servirse de ella como instrumento o intermediario (...).”¹⁰⁹

Eco, treinta años después de *Obra abierta*, postula una permanente oscilación entre la iniciativa del intérprete y la fidelidad a la obra, reconociendo los límites que el texto impone:“(…) En resumidas cuentas, decir que un texto carece potencialmente de fin no significa que cada acto pueda tener un final feliz. Hasta el deconstruccionismo más radical acepta la idea de que hay interpretaciones que son clamorosamente inaceptables (...) Los límites de la interpretación coinciden con los derechos del texto (lo que no quiere decir que coincidan con los derechos de su autor).”¹¹⁰

Mariel Ciafardo¹¹¹ analiza las posiciones contrarias que S. Sontag y R. Barthes manifiestan respecto de la crítica interpretativa centrada en la traducción, que pretende volver inteligible el “verdadero” significado de la obra. Para Sontag, reducir la obra a su contenido la empobrece, dado que margina sus cualidades sensoriales y sensoriales. Desde una posición más formalista plantea que la función de la crítica debiera consistir en demostrar “cómo es lo que es”, incluso “qué es lo que es” y no “qué significa”. Propone más que una hermenéutica, una erótica del arte. Barthes, aun sosteniendo la multiplicidad de sentidos, advierte las limitaciones de esta traducción. “Imposible para la crítica pretender traducir la obra, principalmente con mayor claridad, porque no hay nada más claro que la obra.”

Sontag, desde un planteo radical, sospecha que prevalece la idea de que una obra de arte se fundamenta por su contenido.¹¹² “La actual es una de esas épocas en las que la actitud interpretativa es en gran parte reaccionaria, asfixiante. La efusión de interpretaciones del arte envenena hoy nuestras sensibilidades, tanto como los gases de los automóviles y de la industria pesada enrarecen la atmósfera urbana. En una cultura cuyo ya clásico dilema es la hipertrofia del intelecto a expensas de la energía y la capacidad sensorial, la interpretación es la venganza que se toma el intelecto sobre el arte. (...) El verdadero arte tiende a ponernos nerviosos. Al reducir la obra de arte a su contenido para luego interpretar *aquello*, domesticamos la obra de arte. La interpretación hace manejable y maleable al arte.”¹¹³

¹⁰⁸ Ver Luigi Pareyson, “La contemplación de la forma”, en *Conversaciones de estética*, pág. 30.

¹⁰⁹ *Ibidem*.

¹¹⁰ Umberto Eco, *Los límites de la interpretación*, pág. 30

¹¹¹ Mariel Ciafardo y otros, “Crítica y metacrítica cinematográficas: territorios a explorar en el ámbito académico”, en *Arte e Investigación*, N° 4, pág. 25- 29.

¹¹² Algunas clases de Apreciación Musical consisten en la construcción de relatos de contenidos del tipo... esta es la parte en que la chica corre por el campo o los tambores anuncian la llegada del verano.

¹¹³ Susan Sontag: *Contra la interpretación*, pág. 30-31.

¹⁰⁶ David Bordwell, *El significado del filme*, pág. 17

¹⁰⁷ *Ibidem*, pág. 18.

Pero si consideramos que el lenguaje del arte está determinado por su nivel metafórico, por el grado de alejamiento, de sustracción del objeto representado, la división entre contenido y forma, o entre racionalidad e intuición no aparece tan clara. La capacidad para sugerir y al mismo tiempo ocultar, enmascarar, aludir, tiene como contrapartida la capacidad de recepcionar. El análisis y la interpretación no empobrecen la sensorialidad o la intuición. En todo caso la resignifican. La enseñanza de estos temas es uno de los aportes de la educación artística, sobre todo en un momento signado por la profunda incidencia de los medios que, debido al uso empobrecido de los códigos, condiciona en el público la posibilidad de lecturas alternativas.

Los conceptos contemplan un núcleo (rasgos esenciales) y una periferia (rasgos circunstanciales). En la metáfora se activan una o más propiedades pertinentes, mientras las restantes permanecen “narcotizadas”.¹¹⁴ Para Borges la metáfora es el contacto momentáneo entre dos imágenes. Si bien no es obligadamente un fenómeno intencional, y toda palabra es en potencia metafórica, como artificio poético se trata de un discurso ambiguo y autorreflexivo¹¹⁵ en el que un significado es el significante de otro significado. El significante (es decir la componente material) envuelve al significado.

Así, la metáfora no es la mera sustitución de un decir por otro. En la metáfora el sentido se diversifica y se potencia. El significante significa.

Si la interpretación es la capacidad de atribuir significado y sentido, la transferencia de estos enunciados al campo de la música requiere precisiones.

Usualmente, sentido y significado se emplean como sinónimos. Sin embargo, el sentido no se agota en la significación de un término. Admite varias lecturas: semántica, estructural, lógica o motivacional. Pese a su similitud, significado y sentido se distinguen en que este último añade un valor de orden cultural y pareciera ahondar en un nivel de profundidad creciente. El sentido sería el significado más su valor cultural.¹¹⁶ El tango o un barrio de Buenos Aires son evocados con la mera escucha del rasgueo con sincopa.

El significado musical está otorgado por la organización formal y su carácter connotativo por encima del contenido. En un texto ya clásico,

¹¹⁴ Para ampliar, remitirse a Umberto Eco, “De la interpretación de las metáforas”, en *Los límites de la interpretación*, pág. 160-180.

¹¹⁵ Ambiguo/Autorreflexivo: según Eco, “La definición operativa más útil que se ha formulado del texto estético ha sido proporcionada por Jakobson, cuando, a partir de la conocida subdivisión de funciones lingüísticas, ha definido el mensaje estético como ambiguo y autorreflexivo. La ambigüedad puede definirse como *violación de las reglas del código*(...) Existe ambigüedad estética cuando a una desviación en el plano de la expresión corresponde alguna alteración en el plano del contenido(...) El texto se vuelve autorreflexivo porque atrae la atención ante todo sobre su propia organización semiótica. De acuerdo a la teorización de los formalistas rusos, remite a un efecto de extrañamiento, que desautoriza el lenguaje. Un artista, para describir algo que quizás hayamos visto y conocido siempre, emplea las palabras (o las imágenes) de modo diferente, y nuestra primera reacción se traduce en desarraigo, casi en la incapacidad de reconocer el objeto(...) que nos obliga a mirar de forma diferente la cosa representada, pero, al mismo tiempo, también los medios de representación y el código a que se referían. El arte aumenta la dificultad y la duración de la percepción”. *Tratado de semiótica general*, pág. 368-371.

¹¹⁶ Mónica Caballero: *Apuntes de cátedra. Teoría de la práctica artística*. UNLP.

Leonard Meyer se refería a este tema señalando que el significado no es una propiedad de las cosas.¹¹⁷ No se ubica únicamente en el estímulo ni es atribuible en exclusividad a los eventos o experiencias a los que el estímulo se remonta. Aunque la percepción de una relación sólo surge de la actividad mental de un individuo, la relación misma tampoco puede ser ubicada en la mente del receptor. El significado no está entonces en el estímulo, ni en lo que señala, ni en el observador, tanto como en la dinámica de la relación entre estos tres momentos.

La naturaleza misma de la música, su carácter temporal y su grado de abstracción, aleja el significado de la designación o alusión directa a una cosa, imagen visual o situación. El evento musical tiene significado porque crea una expectativa respecto de otro evento musical. El significado es además consecuencia de esa expectativa que involucra registros emocionales, intelectuales y físicos.

Sentido y significado musicales se explican tal vez con más facilidad por su contrario, cuando por alguna razón se imponen por ausencia. Este efecto reconoce numerosas causas pero en todas se manifiesta como un desajuste. Pensemos en una ejecución interrumpida por problemas mecánicos o de concentración. El ritmo se fractura en su continuidad. Es un momento traumático para el que toca y para el que escucha. Esta sensación no se circunscribe sólo a situaciones “de concierto”. Es extensiva a versiones exageradamente románticas, demostraciones de destreza técnica sin intenciones expresivas, tempos mal elegidos, inadecuadas dinámicas, desafinación, repeticiones sin intención estética, vibratos desmesurados, la articulación entrecortada de los alumnos iniciales, segmentaciones arbitrarias, ejecuciones rígidas con acentos y tiempos muy marcados, *clissè* clásicos o líricos en temas populares (muy de moda en esta época de tenores operísticos volcados a los géneros urbanos), o arreglos forzados que alteran aspectos esenciales de estilo.

Mientras en los ejemplos precedentes el desajuste responde a la versión, en otros obedece a asuntos relativos al receptor. En las clases de Apreciación Musical es usual el análisis de piezas contemporáneas poco frecuentadas por los alumnos quienes, ante lenguajes nuevos, en particular los no tonales, hablan de “falta de sentido”. A medida que esta escucha se reitera, el rechazo cede y es sustituido por una curiosidad creciente acompañada de una mayor ductilidad ante las propuestas. Por lo tanto, el contacto con obras experimentales, arduo en este nivel curricular, debería propiciarse de manera paulatina y programada.

Estamos hablando de una interpretación que se distancia de la crítica literaria o cinematográfica. Esta esfera del conocimiento, que Bordwell define como la acción de realizar inferencias acerca de los significados implícitos a partir de los significados referenciales o explícitos,¹¹⁸ difiere del enfoque con el que tomaremos la interpretación en este escrito. Mientras el crítico opera con la obra concluida en cualquiera de sus variantes (una

¹¹⁷ Leonard Meyer, “Emoción y significado en la música”, en *Revista Orpheotron*, N° 3.

¹¹⁸ David Bordwell, *op. cit.*

interpretación explicativa, sintomática, estética), el docente de música interviene pedagógicamente. La interpretación es un contenido a aprender en una doble búsqueda: conocer la sintaxis musical, sus tensiones internas y condiciones de configuración y accionar con ella en pos de producir su sentido. Esta última es la característica que más se aleja de la crítica de arte puesto que el docente no es mediador entre la obra y el alumno. Aquel debería promover la apropiación de las capacidades interpretativas para que los estudiantes operen con ellas de manera autónoma.

Interpretación / ejecución

En el léxico coloquial quien interpreta la música es el ejecutante. Su formación se atiende fraccionadamente en las clases de instrumento o en los trabajos de conjunto y música de cámara, a través del estudio de:

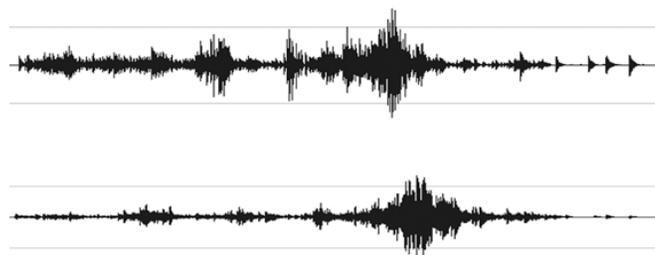
- dinámicas (variaciones de intensidad súbitas o progresivas)
- tempos (variaciones de velocidad estructurales o parciales)
- articulaciones (modo de juntar sonidos o partes)
- timbres y ataques (ejecución con o sin vibrato, metálico, opaco, etc.)
- fraseo (discurrir más o menos flexible con relación a la escritura, al movimiento melódico, a la métrica, al acompañamiento).

Estos recursos se emplean para sugerir o evidenciar estados emocionales (éxtasis, pena, sorpresa, etc.), conceptos (equilibrio, dinamismo, quietud) o referencias estilísticas (ornamentaciones, instrumentaciones, elección de tempos).

Pero la interpretación en música no se resume en la apropiación de los recursos referidos sino en la utilización de los mismos subordinados a las necesidades expresivas. Durante la ejecución, además de la emoción y el intelecto se compromete la motricidad y el cuerpo. El análisis evita restringir la interpretación a la intuición, al “sentimiento”. Este proceso -el proceso del análisis- atraviesa por diferentes momentos en los cuales no necesariamente las conductas involucradas presumen la oposición entre lo racional y lo sensorial o intuitivo. El estudio de cualquier objeto, su percepción global, lo que para los músicos sería una primera lectura continua, aun salteando partes o notas, en general es seguida de una tarea de descomposición, que focaliza sobre los componentes, resolviendo problemas puntuales. Esta descomposición se vuelve estéril si luego no sobreviene una reconstrucción más compleja y significativa del objeto y, para nosotros, de la obra. En esta reconstrucción ya se ha incorporado la mirada del intérprete que altera la percepción inicial y que, en el caso de la música, implica tomar decisiones, determinar tempos, articulaciones, dinámicas y un carácter singular aunque nunca totalmente arbitrario. Este momento de la interpretación pone en evidencia la estructura formal de la obra y también sus rastros invisibles.

En su interpretación del *Preludio N° 4 Op. 28 en mi menor* de Chopin, Martha Argerich escoge un tempo lento, esboza apenas los puntillos y

pareciera destacar cada nota, sin que por ello el conjunto se resquebraje. Es una versión severa, que no se concede el mínimo desahogo sentimental, el menor exhibicionismo y, sin embargo, conmueve. Emplea un rango dinámico sutil que acumula tensión sin desbordarse. Alberto Mozzati, en cambio, toca el mismo preludio con más energía, en los extremos del volumen, en tempo más rápido, con un fraseo atado a la partitura, lo que le otorga un carácter enfático y rígido. La singularidad de las versiones es clara e incluso para un auditor no iniciado es bastante sencillo diferenciarlas. Siguiendo el planteo de Eco, hay algo del orden de la permanencia donde el texto impone su lógica y sus restricciones, y lleva a discernir que se trata de la “misma” obra. Más allá de la multiplicidad de versiones, no toda interpretación es “verosímil” si pretende ser inteligible.



Los gráficos resultan del procesamiento en un programa de edición digital de sonido, de las versiones grabadas por Mozzati y Argerich. Compárense las diferencias notables entre ambas ejecuciones.

Los roles del compositor, del ejecutante y del público son técnicamente distintos pero siempre es la intervención subjetiva la que modifica un material dado. En las tres instancias hay un valor agregado a este material. Si bien difieren los procedimientos y el tipo de intervención no es equiparable (el manejo de las dinámicas en la ejecución; los procesos de elaboración compositiva y la escucha comprensiva) todos comprometen una acción y una apertura a los innumerables dilemas de construcción que estos roles acarrearán. Dejarse interpelar por una obra o un suceso ayuda a controlar la propensión al virtuosismo, a la ostentación. La comunicación supone esta apertura junto a un permanente contrapeso entre estabilidad y conflicto. Si, por el contrario, la respuesta repite el mensaje, y el mensaje reitera la respuesta, el proceso entra en un círculo vicioso.

La notación interpretativa.

Los signos de notación cambiaron con la historia. En el Siglo XIX se instala una escritura más precisa y abarcativa que contiene a las anteriores.¹¹⁹ Estas indicaciones refieren:

Al tempo

Ej. *a tempo*, *attaca*, *accelerando* (*accel*), *ritardando*, *ritardando*, *ritenuto*, *tenuto*, *rubato*, *tempo giusto*, *presto*, *lento*, *moderato*, *smorzando* (*smorz*), *G.P.* (*gran pausa*)

A la dinámica

Ej. *ff*, *f*, *mf*, *mp*, *p*, *pp*, *crescendo* (*cresc*), *diminuendo*, (*dim*), *piu forte*

A la articulación

Ej. *legato*, *staccato*, *détaché*, *forzato* (*fz*), *legatissimo*, *martelé* (*martillado*), *non legato*

Al tipo de emisión del sonido

Ej. *coll'arco* (con el arco), *sul ponticello* (cerca del puente), *frullatto*, *Ped.* (pedal en el piano), *corda vuota* (cuerda al aire)

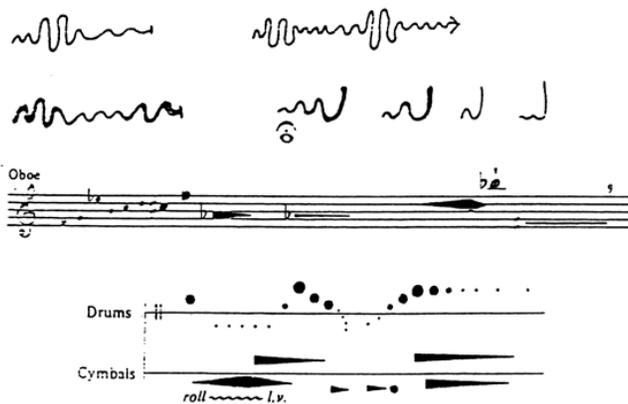
A aspectos emocionales más o menos precisos

Ej. *agitato*, *con ardore*, *dolcissimo*, *expresivo*, *impetuoso*, *tempestoso*

A características de estilo

Ej. *alla rustica*, *alla polaca*, *alla turca*

Nuevas claves y hábitos de notación se adaptan a las composiciones contemporáneas. Convive la analogía – que favorece el acercamiento a las representaciones iniciales – con signos y símbolos abstractos.¹²⁰ En la notación interpretativa, la ambigüedad e inexactitud limita y, al mismo tiempo, enriquece.



El problema de la escritura y la transferencia de un sentido a otro es complejo. Según M. Etkin “(...) el dominio del oficio de compositor aparece muy vinculado en nuestra cultura al dominio de la escritura, es decir, de la notación musical como un cuerpo de símbolos y signos que, al ser decodificados por el intérprete, restituyen la obra imaginada. El pasaje

a la notación se convierte en el primer obstáculo, en la primera demora que afronta el compositor. Por ella aparecen grietas por las que se evaden ciertos materiales; a veces un movimiento en ambas direcciones deja ingresar elementos y planteos imprevistos y fructíferos. La notación con su autonomía - en tanto cuerpo de símbolos y signos *infiel* a lo imaginado y, simultáneamente, estímulo visual y sonoro que realimenta la imaginación - se convierte no solamente en un parámetro más, sino en uno de los ejes de la enseñanza de la composición.”¹²¹

Desde una perspectiva semiótica, M. Schultz aborda la cuestión de los límites de la escritura:

“(...) la partitura apunta a su objeto como cualquier otro sistema de signos, pero el signo musical

a) no puede reemplazar a su objeto, no puede estar por su objeto más que como registro; la partitura, insisto, no es la música;

b) tampoco puede ser reemplazado por otros signos musicales dentro del sistema.

Mi argumento es que la experiencia musical completa no puede ser alcanzada sin la presencia sonora. Aun tomando en cuenta que el compositor posee imágenes musicales durante su proceso creativo y que el intérprete puede imaginar cómo sonaría una obra al recorrer la partitura visualmente... las inexactitudes propias del medio notacional musical, en combinación con las circunstancias histórico - musicales, son a la vez, las puertas de acceso a la diversidad y la libertad interpretativas.”¹²²

Actividades

Se escribe una parte tonal sencilla. Se sugiere a los alumnos que incorporen notaciones interpretativas. Luego se intercambian las partituras y cada grupo ejecuta la obra con las indicaciones del otro. Se escuchan las versiones, se graban y se repasa en lo siguiente:

-El grado de traducción de las intenciones interpretativas de los compositores con relación a los ejecutantes.

-Los límites de la escritura

-Los aportes nuevos de la escritura

-Las similitudes y diferencias entre las notaciones y entre las ejecuciones.

Stereotipos

A menudo, la mejor interpretación es aquella que obtiene claridad en cuanto a la inteligibilidad de la obra y no sólo a su potencia expresiva. Se le criticaba a Stravinsky una dirección fría y mecánica de su propia música, desconociendo que tal vez esta dirección marcada obedecía a sus propias

¹¹⁹ Para ampliar, ver Ulrich Michels, *Atlas de Música*, Tomo I, pág. 70-81.

¹²⁰ Ver capítulo sobre Sonido.

¹²¹ Mariano Etkin, “Acerca de la composición y su enseñanza”, en *Revista Arte e Investigación*, N° 3, pág. 12.

¹²² Margarita Schultz, “La notación musical desde la perspectiva semiótica”, en *Revista Arte e Investigación*, N° 2, pág. 44.

intenciones. Interpretar no es obligatoriamente dotar a una composición de una mayor carga dramática. Tocar o cantar con distancia y frialdad es pertinente si hay justificación para tal criterio. El empleo de los recursos clásico-románticos se ha extendido al punto que es habitual escuchar versiones de arreglos corales sobre una canción popular con un empleo de la dinámica propio de un Lied de Schubert. Este estereotipo, que acompaña los finales melódicos V-I con un descenso gradual de la intensidad como sinónimo de “tocar expresivamente”, es un escollo para la elección de interpretaciones adecuadas a las exigencias internas de composiciones que no responden a esa lógica y, a veces, los resultados rozan el ridículo.

El olvido de las coordenadas históricas con que se concibió la música es una de las causas de la estandarización interpretativa y ha dado lugar a entender que Mozart es excesivamente tonal, Bartok demasiado rítmico o el silencio de 4'33" de Cage exageradamente prolongado y que, por ende, la interpretación debería remediar estos flagelos.

En las clases de cámara o instrumento es común que el maestro intervenga con comentarios del tipo “*toque más expresivamente*”, que dejan desorientados a sus alumnos. Enseñar interpretación conlleva una búsqueda de claridad y precisión verbal en la formulación de las consignas, no sólo para desentrañar el sentido oculto de la obra sino para hacer audibles su soporte formal, sus gestos esenciales. Es una doble y sutil tarea: otorgar nitidez a los agrupamientos que merezcan escucharse de una manera destacada sin que este énfasis debilite las relaciones de conjunto. Técnicamente, volver audibles los sonidos internos de una trama, construir un buen rallentando, ponderar la función expresiva de una disonancia y su resolución, son contenidos interpretativos.

La interpretación es un fin de la enseñanza musical. Esta competencia surge de la dialéctica entre las acciones de componer, escuchar, ejecutar y conocer. La Apreciación Musical propone un acercamiento rudimentario a estos aprendizajes. La interpretación musical trabajada desde la niñez alienta la apertura de pensamiento y flexibilidad posteriores. La educación artística promueve la aceptación de significaciones que escapan de la lógica causal, pero son verosímiles en el contexto de los lenguajes no verbales. Esta flexibilidad, en la que intervienen el humor, la emoción y la tan bastardeada “creatividad” se pone en juego desde los primeros trabajos de aula. El niño que inventa respuestas a una sencilla frase melódica, que decide cantar más fuerte un pasaje porque es capaz de reconocer su pulsión, o que modela la arcilla y recorta una forma asignándole sentidos sin determinar si es la cabeza de un ser extraterrestre o una pelota, está interpretando. Está comenzando a leer el horizonte de historias posibles escondido detrás de la historia contada. El escaso desarrollo de estos temas en la educación formal explica en parte el precario nivel de formación con el que arriban los estudiantes a la Universidad, anunciando frustraciones.

Actividades

Se distribuye entre los alumnos el siguiente fragmento:

*No hay extensión más grande que mi herida
Lloro mi desventura y sus conjuntos
Y siento más tu muerte que mi vida
Ando sobre rastrojos de difuntos
Y sin calor de nadie
Y sin consuelo
Voy de mi corazón a mis asuntos”.*

Y la frase

“ Estoy muy triste porque murió un amigo”.

Se analizan similitudes y diferencias de ambos textos, caracterizando significativo y significado.

Se propone luego aprender el pasaje de Elegía, de Miguel Hernández. Se escucha la música compuesta por Serrat para este poema. Se discute su pertinencia con relación al texto. Se realiza un arreglo, se ensaya, asignando luego volúmenes, tempos y articulaciones y considerando la estructura formal, textural, rítmica, y armónica.

CUARTA PARTE

Capítulo 9: EL CONTEXTO DE LA PRODUCCION ARTISTICA Y MUSICAL

“En América, hasta los pájaros cantan mal”.

Buffon, Georges. Naturalista francés del siglo XVIII

El estudio del contexto histórico que da marco a la producción musical se fundamenta en la convicción de que el arte es emergente de una cultura particular. Se propone así un enfoque crítico respecto de la visión tradicional de la asignatura – analizada en el primer capítulo del libro – que funcionaba como una introducción compendiada a la Historia de la Música: un recorte de descripciones, acontecimientos y datos de obras y autores. Por esta vía resultaba más simple sostener la “universalidad” de ciertos modelos. El arte conforma un entramado junto a la ciencia, la religión, la economía y la política. Estas dimensiones se relacionan y son interdependientes. La música, en esta red, metaforiza la atmósfera de la época en la que es realizada. En *Apreciación Musical* se atiende a la vinculación entre contexto, obra e intérprete con una fuerte impronta en el mundo contemporáneo.

En un tiempo en el que la formación de un músico profesional se despliega en constantes crisis, propias y contextuales, la apropiación por parte de los estudiantes de recursos que favorezcan la interpretación de esos cambios es estratégica para su crecimiento posterior.

Para el desarrollo de la materia se ha realizado un recorte circunscripto a la historia de Occidente y, dentro de ésta, a la Modernidad y al Siglo XX. De la Edad Media y la Antigüedad se toman aspectos centrales que hacen explícitas grandes continuidades y contrastes a efectos de conocer mejor la actualidad.

Más allá del debate en torno a los criterios de periodización historiográficos que señalan de manera convencional Antigüedad, Edad Media, Edad Moderna y Edad Contemporánea, y aceptando que cualquier periodización es arbitraria,¹²³ asumimos aquí la organización temporal más utilizada por los teóricos actuales debido a que ésta se adapta mejor a los períodos artísticos: Antigüedad, Edad Media, Modernidad y Posmodernidad (conscientes de las distintas lecturas acerca de si la época actual es una prolongación de la Modernidad o constituye una nueva época histórica).¹²⁴ Los sub-períodos propuestos (Barroco, Clasicismo, Romanticismo) están mirados desde una perspectiva estilística. Se analizan las constantes aún a riesgo de soslayar la persistencia de corrientes estéticas que sobrevivieron o se anticiparon a su época.

¹²³ A modo de ejemplo: Hauser sostiene que la Edad Media termina a fines Siglo XII y Hobsbawn habla del “Siglo corto” para referirse al Siglo XX y lo sitúa entre el comienzo de la Primera Guerra Mundial y la caída del Muro del Berlín.

Este nivel curricular exige un esfuerzo de simplificación y homogeneidad y queda abierto a futuros tratamientos. Los puntos de articulación entre dos períodos sugieren transiciones más que quiebres y sus dimensiones se van modificando de una manera imbricada.

La finalidad de esta investigación no es musicológica. El análisis pormenorizado acerca de la tensión música popular/música académica no integra el cuerpo de unidades seleccionadas y este esquema es un bosquejo elemental de los lazos entre los cambios sociales y el arte, con el afán de propiciar la comprensión del presente. Sin embargo, el itinerario de la música europea, que ha ocupado un sitio preferencial en los países periféricos como el nuestro, merece un párrafo aparte.

Conviene recordar que el tiempo del Humanismo fue también el de la colonización de América a sangre y fuego. Que en la misma época en la que los manuales sitúan al Romanticismo se gestaba el tango en el Río de la Plata, el blues en el sur de Estados Unidos, el cante jondo en Andalucía. Paralelamente a la Modernidad, las vertientes de la música europea, indígena y africana en América componían un paisaje de conexiones y derivaciones laberínticas y para nada uniformes. Más tarde, de la mano de la grabación, del desarrollo de las comunicaciones y de los desplazamientos hacia los centros urbanos, la música popular se masifica y abandona su carácter ritual asumiendo hábitos de la academia europea pero disputándole su espacio. La implicancia de estas transformaciones en el imaginario del arte contemporáneo requiere una atención y un respeto todavía no ganado en la enseñanza oficial.

Pero se trata de un camino lento y plagado de obstáculos. El predominio de la estética clásico-romántica sigue siendo abrumador en conservatorios y universidades. Los alumnos potenciales de las carreras de grado son, en su mayoría, adolescentes que asumen como propia la estética del rock o la música popular. La curiosidad por el tango también se ha incrementado notablemente. El divorcio entre los intereses de los jóvenes y la oferta académica plantea no sólo cuestiones ideológicas sino pedagógicas. La omisión o simplificación del análisis de los procesos de mestizaje, las manifestaciones urbanas, el folclore y el papel de la música en los medios condicionan la formación de los músicos jóvenes. Privilegiar estos debates en los niveles de gestión y promover investigaciones institucionales sistemáticas comenzaría a cubrir un vacío que se explica a partir de la dependencia cultural y política. Por eso no intentamos aportar un nuevo manual sobre la historia de “los grandes músicos” sino promover en los alumnos una visión crítica de esa historia. Intencionalmente, las actividades propuestas y los ejemplos musicales seleccionados abrevan además en otras fuentes inagotables y con frecuencia olvidadas.

¹²⁴ En este punto conviene recordar que Edad Moderna y Modernidad no son sinónimos. La Edad Moderna es el período histórico que se ubica entre los siglos XV y XVIII. A partir de la Revolución Francesa comienza la Edad Contemporánea. En cambio, la Modernidad es un movimiento histórico-cultural que comienza en el Siglo XVI y que, como hemos dicho, para algunos autores se extiende hasta el presente. Para ampliar, ver Esther Díaz, *Posmodernidad*, pág. 11-12.

El tratamiento del contexto en esta asignatura considera la articulación entre los aspectos económicos, políticos y culturales y focaliza en la música como emergente. De este modo se intenta establecer paralelos y vínculos entre la sociedad esclavista y la polis de la Antigüedad con el status científico de la música y su subordinación a la palabra y la danza; la sociedad agraria y feudal del Medioevo con los cantos litúrgicos; el ascenso de la burguesía, la consolidación del sistema capitalista y el progreso científico con el sistema tonal y sus múltiples transformaciones estéticas desde el Renacimiento hasta el Siglo XX. En el pasaje de la música anónima a la de autor, en la paulatina separación del lenguaje vocal del instrumental del Siglo XVI, en la autonomía del compositor y del intérprete como virtuoso, en los sucesivos roles sociales del músico (primero monje, luego protegido de cortes y capillas, burgués, hasta su relación con los medios masivos actuales) o en los cambios en la concepción de lo que es una obra de arte es posible ver cómo la producción musical traduce las transformaciones culturales. La evolución constructiva de los instrumentos y, sobre todo, los cambios en los modos de componer, desde la línea pura medieval hasta las texturas de masas y puntos de las vanguardias, desde el tiempo cíclico hasta la multipolaridad actual son fenómenos propios de la historia de la música, pero no pueden comprenderse por fuera del contexto total. Así se configuran los contenidos que, si bien podrían merecer un texto específico y no son abarcables en este ensayo, se tratan durante el año sin desagregarlos y tendiendo al mismo tiempo a evitar la banalización biográfica.

Para el trabajo en las clases, se parte de ejes que recortan grandes rasgos de cada época en cuanto a la organización social y política, la economía, la cultura y en particular la música, desde una mirada que contemple las dimensiones de sujeto, obra y contexto y que simultáneamente vincule presente y pasado sintetizando continuidades y rupturas. Los cruces, lejos de ser mecánicos, privilegian la relación entre los aspectos del lenguaje, la producción y el lugar social de la música con la cosmovisión de la época buscando en las propias obras – a través del análisis y la realización – las características que permiten dar cuenta de esto.

Respecto de la Antigüedad se analiza el marco de la economía agraria y la sociedad escindida en ciudadanos y esclavos, donde la música (construida sobre el sistema modal) es considerada una ciencia paralela a la astronomía o la matemática, a la vez que está subordinada al texto teatral poético y a la danza. El músico y el poeta tienen un status social diferenciado de los artesanos, pintores, escultores o fabricantes de utensilios.

La Antigüedad instaura el punto de partida de la configuración del espacio público. El orden social y político se modela en un escenario urbano cuya máxima expresión es la polis griega, que legará a Occidente los conceptos de democracia y de libertad individual. Este orden, basado en el acceso a la propiedad territorial como requisito indispensable para la ciudadanía, se sostiene en una radical diferenciación social y en la exclusión absoluta de la condición de humanidad para gran parte de la población. La esclavitud no es un mero accidente o una anomalía coyuntural. Esta escisión entre ciudadanos y esclavos es una exigencia esencial para el despliegue económico, social y político de la Antigüedad clásica. Porque hay esclavos

hay ciudadanos. Cuando se rompa este delicado equilibrio entre propiedad, ciudadanía y esclavitud comenzará la lenta decadencia que concluirá en el Siglo V con la desaparición del Imperio Romano de Occidente.

Con ello se consume también un espacio típico de este período: las ciudades se desvanecen al compás de la agonía del orden público. El señor feudal será a partir de entonces dueño en el nuevo universo de ciudades moribundas, reyes eventuales y campesinos atados a la tierra. La máscara ciudadana de la Antigüedad cede lugar al verdadero rostro de la economía. La tierra había sido, pese a los fulgores del comercio, la base de la riqueza. La Edad Media, en su aparente opacidad, revela la fragilidad de un sistema que obnubilaba con sus ciudades e impulso cultural la debilidad de sus cimientos.

La música de la Edad Media se vinculará al marco de la organización feudal de la sociedad, dividida en dos clases estratificadas sin posibilidades de movilidad (señores feudales y siervos), la economía basada en la producción agraria y el establecimiento de dos poderes (monarquía e Iglesia). Aquí aparece la tajante separación entre música religiosa y profana, diferenciadas no sólo – y obviamente – por su función social y por la temática del texto sino también por la utilización del lenguaje musical, la sonoridad y los procedimientos de composición.

El saber es hegemonizado por la Iglesia. La pintura, la escultura y la música cumplen una función pedagógica y de difusión del credo católico en una sociedad analfabeta. La pintura religiosa, donde la imagen tiene una simbología de significación convenida, y el canto gregoriano, en el que la música se subordina al significado de un texto con los melismas resaltando las palabras de mayor carga de sentido, pretenden “(...) conjurar y hacer presente espiritualmente al ser santo que se trata de representar.”¹²⁵ Esta música refleja en su estructura la concepción lineal y unidireccional de la temporalidad. La percepción del progreso del tiempo no está ligada a la idea de cambio ya que el tiempo es “el tiempo de Dios”: infinito, igual a sí mismo. Si bien es lineal y unidireccional, no lo es al modo de un vector, como la intención de avance clave en la Modernidad. Se cantan los textos de las sagradas escrituras, subordinando la música a la palabra. La voz humana (masculina) en coro al unísono es el instrumento fundamental.

La música religiosa y la profana se construyen sobre el lenguaje modal, pero la música profana, que además incorpora instrumentos, está más ligada a la danza. Esto implica una estructuración rítmica y formal diferente, relacionada con la regularidad, la alternancia largo-corto y la organización estrófica recurrente. Los textos tienen contenido épico o erótico.

El fundamento sagrado del orden social y sus traducciones en el arte de la época se van disolviendo, entre varias causas, a medida que la burguesía emprende su aventura de ascenso social. La experiencia de movilidad social no estaba prevista y acompaña una nueva percepción de la sociedad y del individuo. La realidad pierde poco a poco su fundamento sagrado: puede

¹²⁵ Arnold Hauser, *Historia Social de la Literatura y el Arte*, tomo 1, pág. 153.

ser objetivada y transformada por un individuo que empieza a afirmarse como ser racional, reelaborando nuevos códigos morales, sociales y también estéticos, por ejemplo el movimiento que se denominó *Ars Nova*.

El Renacimiento es un período de transición a la Modernidad caracterizado por el paulatino surgimiento de la burguesía mercantil en el marco de un renacer urbano junto con el crecimiento del comercio y del artesanado. Paralelamente, se unifican los feudos bajo el gobierno de una monarquía centralizada iniciándose la conformación de los estados nacionales. Con la conquista y colonización de América, Europa emprende su despegue económico y su expansión ultramarina. El Humanismo pone el centro en el hombre y lo separa de lo religioso. De un orden inmutable y sagrado, se pasa progresivamente a sospechar que la realidad puede ser conocida, transformada y moldeada por la acción racional del individuo. La verdad ya no es la verdad que Dios revela sino la que el hombre puede descubrir a través de la razón y el método científico: observación, registro y análisis de la naturaleza y de los datos que se obtienen de ella. Las teorías de Copérnico afirman que la Tierra es la que gira alrededor del Sol: el mundo deja de ser el centro del universo. En consonancia con este espíritu, el arte busca imitar (o superar) la belleza de la naturaleza. La perspectiva y el *sfumato* son innovaciones en el lenguaje visual que se relacionan con esta nueva mirada del mundo. Los pintores y escultores elevan su status a la altura de los músicos y se organizan en las primeras academias. La imprenta posibilita la irrupción del libro como objeto de consumo.¹²⁶ El centro artístico es Italia.

La música se desplaza de los monasterios a las cortes, creciendo la música profana en importancia y autonomía. La concertación polifónica hace necesario el comienzo de una métrica unificadora. Poco a poco se configura la tonalidad como sistema, a la vez que la música se va independizando del texto y de la danza hacia lo que luego será la música estrictamente instrumental. Las complejas composiciones polifónicas a varias voces ayudan a desarrollar y volver más preciso el sistema de escritura. El pentagrama –una racionalización del tiempo y el espacio–, las barras de compases, las figuras que expresan la escala de las duraciones, o el uso de proporciones matemáticas (por ejemplo la proporción áurea, también utilizada en la plástica) muestran asimismo cómo la razón viene a regir esta nueva cosmovisión del mundo que caracterizará a Occidente desde el Siglo XVI.

Hacia el siglo XVII la Modernidad se ha configurado. Se afirmaron los estados nacionales gobernados por las monarquías absolutistas y organizados a través de la burocracia de los aparatos administrativos y judiciales del Estado. Esta hegemonía política se corresponde con la progresiva consolidación del individualismo y el racionalismo. Se afianza

la economía mercantil y la expansión imperial en América. El desarrollo tecnológico, con máquinas como el telar mecánico, permite inaugurar la producción a gran escala. La verdad se institucionaliza en la ciencia, el bien en la moral y la belleza en el arte.

Todas estas transformaciones se expresan estéticamente en el período Barroco. En el caso de la música, en la afirmación de un centro tonal y en una conciencia teleológica del tiempo que reflejan los paradigmas de la física newtoniana (ley de gravitación universal, ley de inercia, principio de acción y reacción) y el tiempo lineal tomado de la tradición judeo cristiana pero desacralizado y subordinado al paradigma mecánico causal. La organización rítmica establece los tres niveles del ritmo musical: tiempo, pulso, metro. La idea de progreso que caracteriza el pensamiento moderno se vincula con las secuencias, las progresiones, la direccionalidad, la repetición cíclica que progresa hacia otros centros tonales para retornar a la tónica. Los artistas son empleados de las cortes y capillas y los intérpretes y compositores, a diferencia de lo que pasaba en el Medioevo y en consonancia con los cambios sociales de la época, están individualizados, incluso algunos adquieren renombre. La música es de matriz instrumental, ya no vocal. Aparecen las formaciones orquestales. Con la ópera nace lo que podría llamarse una cultura de tipo “masivo”, orientada a públicos numerosos que asisten a ver un espectáculo en un gran teatro. El gusto del público empieza a ser tenido en cuenta en la composición.

El Clasicismo representa la consolidación de la Modernidad. El sistema capitalista está asentado, la burguesía cristaliza su ascenso social y lucha por desplazar a la aristocracia del poder. Paralelamente, y al compás de la Revolución Industrial en Inglaterra, va emergiendo una nueva clase social, el proletariado. Las teorías liberales (Locke, Hume, Adam Smith) plantean una visión de la historia como un ascenso desde la barbarie hacia el capitalismo, enmarcado en el liberalismo económico y dentro de un sistema político que garantice el respeto por la propiedad privada. La razón y el conocimiento son herramientas para dominar y transformar el mundo. El espíritu moderno se construye sobre la noción de progreso y la ruptura con el pasado. La Revolución Industrial y la Revolución Francesa impulsan la instrucción básica, especialmente por la necesidad de mano de obra calificada.

El centro cultural se desplaza a Francia. La creación artística se integra al mercado con el desarrollo de los teatros públicos, las galerías y los museos. Tienden a diferenciarse las funciones de compositor e intérprete. Las obras se escriben para ser ejecutadas en los conciertos. Las formas musicales responden a un modelo a priori (Sonata) bitemático apoyado en una métrica de pulso y acentos regulares y con melodías más cortas y cantables que implican un carácter rítmico narrativo que fragmenta la línea continua del Barroco.

El Siglo XIX es el tiempo del Romanticismo, corriente que sintetiza las tensiones de la época y señala una transición hacia la contemporaneidad. El capitalismo creciente expande y diversifica la economía mundial, acorta los espacios y promueve la expansión de grandes conglomerados urbanos. Tras

¹²⁶ “... cambiar cómo se registraba y difundía el conocimiento. También iba a cambiar su naturaleza, su uso y el acceso a él de cada vez más gente. (...) iba a quebrar la estructura social monolítica de la cristiandad y a difundir el control hacia muchos centros periféricos de poder.” James Burke y Robert Ornstein, *Del hacha al chip*, pág. 151.

la Revolución Industrial la sociedad se masifica y se producen las primeras revoluciones obreras. Las multitudes ingresan a la Historia en calidad de productores y consumidores y de actores sociales que cuestionan cada vez más radical y conscientemente los fundamentos del capitalismo y de la expansión imperialista. Continúa el desarrollo tecnológico: ferrocarril, motor eléctrico, daguerrotipo, dinamita, teléfono. La enumeración podría ser muy extensa. Idealismo y empirismo se contraponen. Para el empirismo la verdad no es lo que se piensa sino lo que se percibe. Se insinúa poco a poco el desencantamiento con el mundo y la desconfianza en los principios modernos. El crédito ilimitado que se otorgara al progreso científico y social se agrieta a medida que se hacen evidentes los costos del desarrollo económico. Las teorías evolucionistas de Darwin, los postulados filosóficos de Kant y de Hegel, las teorías económicas y posicionamientos políticos de Marx inauguran corrientes que horadarán las bases conceptuales del pensamiento moderno.

La música transgrede los marcos de la tonalidad mediante la alteración de las funciones armónicas, el cromatismo, la sensibilización, etc. Los puntos de tensión y distensión armónica ya no son tan claros. El ritmo mantiene una estructuración métrica, pero las variaciones en la velocidad del pulso por medio del *rubato*, *accelerando*, *ritenuto* van diluyendo los límites de tal concepción rítmica. El gusto masivo ya instalado en el Clasicismo junto a los teatros incide en la realización musical: el solista es figura excluyente de los conciertos junto a una paulatina ruptura de la forma racional clásica. El instrumentista hiperespecializado y virtuoso que integra la orquesta es la mano de obra calificada de la música.

El Siglo XX planteará la crisis de la concepción moderna del mundo, de los relatos unificadores construidos alrededor del conocimiento científico, la razón y el progreso. Crisis de la física clásica: física relativista (Einstein) y física cuántica, psicoanálisis. El aumento de las tensiones entre potencias imperialistas llevará a la Primera Guerra Mundial la que, macerada al calor de la competencia económica y política entre los principales estados europeos, constituye un quiebre en las certidumbres de progreso que aún albergaba el credo capitalista. La realidad estalla en múltiples dimensiones que ya no tienen cabida en la percepción racionalista del individuo y del mundo. El desarrollo tecnológico, los medios masivos de comunicación, el cine, los avances en las comunicaciones y el transporte, y más tarde la cibernética, la informática y el universo digital, plantean cambios culturales que tendrán efectos rotundos en la creación artística. Las vanguardias pictóricas de principio de Siglo XX (Expresionismo, Cubismo, Futurismo, Dadaísmo, Surrealismo, Abstracción) pondrán en crisis la noción tradicional de obra de arte. Los bordes de las disciplinas artísticas se desdibujarán a lo largo del siglo junto con las categorías tradicionales de arte, obra de arte y artista.

Luego de la segunda mitad del siglo, la ruptura con la idea de progreso y el desencantamiento de los valores modernos están instalados en la "atmósfera de época". La Posmodernidad encarna la vuelta al pasado en forma de ironía, fragmentación, pluralidad de estilos como rasgos de la producción artística y cultural. El debilitamiento de los grandes relatos unificados, el encubrimiento, la virtualidad, la aceleración de los tiempos, el distanciamiento entre los

avances científicos y tecnológicos y la situación social resultan ya lugares comunes en el análisis de la contemporaneidad.

Estas transformaciones generan consecuencias estéticas que determinan los circuitos de comercialización, el gusto del público y el papel actual del músico profesional. Las búsquedas musicales ponen en crisis el sistema armónico tonal a través de diversas alternativas expresadas en corrientes (Expresionismo, Dodecafonismo, más tarde Serialismo, Miminalismo) o en búsquedas individuales (Stravinsky, Bartók, Ives, Varèse). La música aparece como una estructura espacio-temporal de múltiples dimensiones abandonando la regularidad métrica y la direccionalidad lineal. Paralelamente la música popular va emergiendo como fenómeno cultural que se desprende de su significación comunitaria o ritual para urbanizarse y posteriormente internacionalizarse, transformándose en lo que Fischerman llama "música popular para escuchar."¹²⁷ Se desenvuelve dentro del sistema tonal pero recurre a numerosos elementos de desviación y ruptura, estructuras rítmicas irregulares, fraseos flexibles y combinaciones armónicas o giros melódicos tomados de diferentes sistemas. La explosión del mercado musical y discográfico, junto con los mass-media, favorece la interacción de la música con otras artes (plástica, escenografía, teatro, danza, cine) en la realización de espectáculos, películas, videoclips, etc. Los músicos construyen nuevos materiales sonoros y estructuras formales y se apropian de tecnologías para la grabación, sintetización y procesamiento electrónico de sonidos. Los conservatorios operan como centros de formación y preservación de la estética clásico/romántica y el abordaje de la música popular y contemporánea es todavía escaso.

A lo largo del texto se ha sostenido la necesidad de propiciar la formación crítica de los estudiantes de música. Es preciso alcanzar nuevos consensos en torno a la importancia que tienen asignaturas tales como Historia, Sociología, Filosofía o Estética en la formación de los artistas y confrontar la creencia de que solamente los aprendizajes mecánicos o carentes de contenidos de significación aportan a una mejor preparación para el trabajo, los estudios superiores o la realización individual en el ámbito familiar, vincular y afectivo. Muy por el contrario, las investigaciones realizadas parecen demostrar que son aquellas personas con mayor flexibilidad operativa, pensamiento divergente y capacidades argumentativas para distinguir realidad y ficción quienes están en mejores condiciones para llevar adelante sus proyectos individuales y colectivos en el marco de la gran crisis que atraviesa el mundo. Implementar estrategias que le permitan al docente desentrañar las características de la música en el contexto en el cual ésta se valoriza es una de las tareas pendientes en el diseño de políticas públicas del área artística.

Partiendo de una sucesión de alturas escogidas al azar componer colectivamente un giro melódico característico del período o estilo que le sea asignado. (Una secuencia barroca, un canon renacentista, una melodía clásica, etc.) Ejecutar cada versión y comparar similitudes y diferencias.

¹²⁷ Diego Fischerman, *La música del siglo XX*, Cap.V.

CONSIDERACIONES FINALES

Concebimos estas reflexiones como un registro de actividades académicas en el ámbito de la educación musical, sin más pretensión que la de dar a conocer algunas conclusiones a las que se ha podido arribar a través de la tarea docente. Esta fue enriquecida por un permanente intercambio en el interior de la misma cátedra, con colegas y, sobre todo, en el contacto cotidiano con los alumnos. Los hábitos de estos últimos han ido variando a lo largo de los años y los planteos pedagógicos intentaron con mayor o menor fortuna adecuarse a esos cambios.

Quienes hayan tratado de sistematizar y volcar en un texto sus propias experiencias docentes, conocerán las enormes inseguridades que esta empresa depara. Podemos usar conocimientos que no sabemos definir ni comprender, y comprender acciones que no sabemos realizar. En un campo tan vasto y opinable como el que nos convoca, frecuentado por especialistas mucho más calificados que los autores de este ensayo, los interrogantes se acentúan y las relecturas y correcciones, lejos de cerrar capítulos, debilitan las certezas iniciales, dando origen a nuevas preguntas.

Sin embargo, en ese tránsito hemos contado con la ayuda inesperada de la propia música que, en su génesis, parece contener buena parte de las respuestas a nuestras dificultades. Las propuestas didácticas incluidas en el texto se han realizado en clase y los ejemplos musicales seleccionados fueron utilizados en ellas.

Si algún mérito pudiera atribuirse a estas páginas será, sin dudas, fruto de las invalorable conversaciones que, acerca de estos y otros temas, compartimos con Luis Rubio quien, en su apasionado contacto con la política, la filosofía y el arte, fue capaz de entender aquello que hacía, y realizar aquello que pensaba.

BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO, Theodor: (1970) *Reacción y progreso*, Barcelona, Tusquets.
- AEBLI, Hans: (1958) *Una didáctica fundada en la Psicología de Jean Piaget*, Buenos Aires, Kapelusz, 1973.
- AHARONIÁN, Coriún: (1993) *Factores de identidad musical latinoamericana tras cinco siglos de conquista, dominación y mestizaje*, VI Encuentro Anual de la ANPROM del Brasil UNI-RIO, Río de Janeiro.
- AUSUBEL, David.: (1973) *La educación y la estructura del conocimiento*, Buenos Aires, El Ateneo.
- BORDWELL, David: (1989) *El significado del film*, Barcelona, Paidós, 1995.
- BORGES, Jorge Luis: (1952) "La muralla y los libros", en *Otras Inquisiciones*, Buenos Aires, Emecé, 1989.
- BOULEZ, Pierre.: (1963) *Pensamientos de la música hoy*, París, Ed. Du Rocher.
- CAGE, John: (1961) *Silence*, Middlet, Wesleyan University Press..
- CALABRESE, Omar: (1987) *La era neobarroca*, Madrid, Cátedra, Col. Signo e imagen, 1994.
- CARRETERO, Mario: (1997) *Introducción a la Psicología Cognitiva*, Buenos Aires, Aique.
- CIAFARDO, Mariel; MORETTI, Ricardo; MASSARI, Romina: "Crítica y metacrítica cinematográficas: territorios a explorar en el ámbito académico", en *Arte e investigación- Revista Científica de la Facultad de Bellas Artes*, N° 4, La Plata, s/f.
- CONTENIDOS BÁSICOS COMUNES PARA LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación, Edición preliminar, Diciembre de 1994.
- CORTAZAR, Julio: (1959) "El perseguidor", en *Las armas secretas*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- CRESPI, Irene; FERRARIO, Jorge: (1989) *Léxico técnico de las artes plásticas*, Buenos Aires, Ediciones Colihue- EUDEBA.
- CHATEAU, Jean: (1972) *Las fuentes de lo imaginario*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1976.
- DE SANTIS, Pablo: (1998) *La traducción*, Buenos Aires, Planeta.
- DIAZ, Esther: (1994) *La producción de conceptos científicos*, Buenos Aires, Biblos.
- DIAZ, Esther: (1999) *Posmodernidad*, Buenos Aires, Biblos, 2000.
- DORFLES, Gillo.: (1963) *El devenir de las Artes*, México, Fondo de Cultura Económica, 1968.
- ECO, Umberto: (1962) *Obra abierta*, Barcelona, Seix Barral.
- ECO, Umberto: (1983) *La estructura ausente*, Barcelona, Lumen.
- ECO, Umberto: (1985) *La definición del arte*, Barcelona, Planeta.
- ECO, Umberto: (1992) *Los límites de la interpretación*, Barcelona, Lumen.
- EHRENZWEIG, Anton: (1973) *El orden oculto del arte*, Barcelona, Labor.
- ETKIN, Mariano: (1999) "Acerca de la composición y su enseñanza", en *Arte e Investigación - Revista Científica de la Facultad de Bellas Artes*, N° 3, La Plata.

FESSEL, Pablo: (1995) *Algunas notas sobre textura*, mecanografiado, Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata.

FESSEL, Pablo: "Condiciones de linealidad en la música tonal", en *Arte e investigación- Revista Científica de la Facultad de Bellas Artes*, N° 4, La Plata, s/f.

FISCHERMAN, Diego: (2000) *La música del siglo XX*, Buenos Aires, Paidós.

FRASER, Julius Thomas: (1975) *Of time, passion and knowledge: reflections on the strategy of existence*, New York, Braziller.

FREUD, Sigmund: (1886-1899) *Correspondencia*, Carta 52, en *Obras Completas*, Tomo I, Buenos Aires, Editorial Amorroutie, 1982.

GEERTZ, Clifford: (1966) *Person, time and conduct in Bali*, Yale Southwest Asia Studies, New Heaven.

GRUPO μ : (1993) *Tratado del signo visual*, Madrid, Cátedra, Col. Signo e imagen.

HAUSER, Arnold: (1964) *Historia Social de la Literatura y el Arte*, tomo I, Madrid, Guadarrama.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor: (1944) *Dialéctica del Iluminismo*, Buenos Aires, Sudamericana, 1987.

HARGREAVES, David: (1991) *Infancia y Educación Artística*, Madrid, Morata.

KÜHN, Clemens: (1989) *Tratado de la forma musical*, Editorial Labor, Barcelona. 1992

JIMENEZ, José : (1986) *Imágenes del hombre – Fundamentos de estética*, Madrid, Tecnos.

LIGETI, Gyorgy: *De la forma musical*, mecanografiado.

LOCATELLI DE PÉRGAMO, Ana María: (1973) *La notación en la Música contemporánea*, Buenos Aires, Ricordi.

MEYER, Leonard: (1998) "Emoción y significado en la música", en *Revista Orpheotron*, N° 3.

MICHEL, Francois: (1958-1961) *Encyclopédie de la musique*, París, Fasquelle.

MICHELS, Ulrich: (1985) *Atlas de Música*, Tomos I y II, Madrid, Alianza.

MORIN, Edgar: (1994) *El pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.

ORNSTEIN Robert; BURKE, James: (2001) *Del hacha al chip*, Barcelona, Planeta.

PAREYSON, Luigi: (1966) *Conversaciones de estética*, Madrid, La balsa de la medusa, 1987.

PARRET, Herman: (1995) *De la semiótica a la estética*, Buenos Aires, Edicial.

PIAGET, Jean: (1996) *Seis estudios de Psicología*, Barcelona, Planeta – Ed. Agostini.

PIAGET, Jean; INHLEDER, Bärbel: (1972) *Memoria e inteligencia*, Buenos Aires, El Ateneo.

POPPER, Karl: (1962) *La lógica de la investigación científica*, Madrid, Tecnos.

POUSSEUR, Henry: (1980) *Música, semántica, sociedad*, Madrid, Alianza.

POZO, Juan Ignacio: (1989) *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid, Morata, 1997.

RUBIO, Luis: (1987) "El artista es un comunicador social", en *Revista Manú* N° 1, Buenos Aires.

RUBIO, Luis: *Apuntes de Cátedra*, mecanografiado, Facultad de Bellas Artes,

Universidad Nacional de La Plata.

RUYER, Raymond: (1958) *La gènesis des formes vivantes*, París, Flammarion.

GIMENO SACRISTAN, José: (1982) *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*, Madrid, Morata.

SAMAJA, Juan: (1996) Texto del curso "Metodología de la Investigación", Facultad de Bellas Artes, Secretaría de Postgrado, Universidad Nacional de La Plata.

SAMAJA, Juan: *Las raíces de la epistemología moderna*, en ficha Departamento de Publicaciones, Carrera de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

SAMAJA Juan: (1996) *La bolsa o la especie* en revista *Arte e investigación - Revista Científica de la Facultad de Bellas Artes*, N° 1, La Plata.

SCHAEFFER, Pierre: (1988) *Tratado de los objetos musicales*, Madrid, Editorial Alianza.

SCHLOEZER, Boris de: (1947) *Introducción a Juan Sebastián Bach*, Buenos Aires, Editorial Universitaria, 1961.

SCHLOEZER, Boris de y SCRIABINE, Mariann: (1960) *Problemas de la música moderna*, Barcelona, Seix Barral, 1973.

SCHULTZ, Margarita: (1997) "La notación musical desde la perspectiva semiótica", en *Arte e Investigación - Revista Científica de la Facultad de Bellas Artes*, N° 2, UNLP.

SONTAG, Susan: (1961) *Contra la interpretación*, Buenos Aires, Alfaguara, 1996.

STONE, Kurt: (1980) *Music Notation in the Twentieth Century. A Practical Guidebook*, New York, W.W. Norton.

SMALL, Christopher: (1991) *Música. Sociedad. Educación*, México, Alianza.

SWANWICK, Keith: (1992) *Música, pensamiento y educación*, Madrid, Ediciones Morata.

TORRES SANTOME, Jurjo: (1994) *Globalización e interdiscipliniedad: el currículum integrado*, Madrid, Ediciones Morata.

VIGOTSKY, Liev S.: (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica.

VIGOTSKY, Liev S.: (1977) *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, La Pléyade.

ZUCKERKANDL, Victor: (1956) *Sound and Symbol: Music and the External World*, Princeton, Princeton University Press.

