

Puede acarrear inmadurez, falta de autocontrol, sentimiento de inferioridad, humillación, desigualdad y falta de autonomía.

Referencias bibliográficas

- Corea, C. y Lewrowicz, I. (1999). *¿Se acabó la infancia?* Ensayo sobre la destitución de la niñez. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
- Sennett, R. (2003). *El Respeto*. Cap. 4. Barcelona: Anagrama.
- Ranciere, J. (2007). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires. Libros del Zorzal.
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias Múltiples: la teoría en la práctica*. Buenos Aires: Paidós.

Abstract: The present paper aims to question certain concepts that are the focus of educational analysis today. Far from claiming to provide all the answers to the questions that arise, we try to achieve a critical thinking about what is currently understood as education.

Keywords: teaching - learning - student - facilitator.

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo questionar certas concepções que se encontram no foco de análise educativa na actualidade. Longe de pretender brindar todas as respostas às perguntas que surgem, tenta-se conseguir um pensamento crítico sobre o que na actualidade se entende como educação.

Palavras chave: ensino – aprendizagem – estudante - facilitador.

(*) **Luciana Accorsi:** Licenciada en Relaciones Públicas e Institucionales (Universidad Argentina de la Empresa, 2008). Profesora de Relaciones Públicas e Institucionales (Universidad del Salvador, 2008). Especialización en Educación (Universidad de San Andrés, 2014).

Cómo enseñar a los alumnos a escuchar activamente la música

Fecha de recepción: agosto 2014
Fecha de aceptación: noviembre 2014
Versión final: marzo 2015

Griselda Labbate (*)

Resumen: Este escrito se desarrolla a través de los ejes de la *Tripartición Semiológica* aplicados a la enseñanza de la música y esta vez, inclinados hacia la escucha musical

Palabras clave: música – producción musical – estética - poiesis.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 142]

Los Ejes de enseñanza en la Educación musical

Continuando con la aplicación de los tres ejes de la tripartición Semiológica musical de Jacques Nattiez y Jean Molino que expliqué en el artículo anterior, voy a centrarme, para comenzar, en discriminar adecuadamente qué contenidos pertenecen a cada eje. Recordemos que el Eje Poético es para la Educación musical el Eje de la Producción, que el Eje Estético es para la misma, el Eje de la Audición o Apreciación musical y, el Eje Inmanente, se corresponde con el Eje Conceptual.

Voy a volver a tomar como ejemplo un Diseño Curricular, como puede ser el caso del *Diseño Curricular para la Educación Inicial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires*, que por su brevedad se presta más fácilmente al análisis.

Cuando se trata de las actividades de Conceptualización musical, en el *Diseño Curricular para la Educación Inicial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires* aparece un bloque denominado “El sonido y la música” y otro

denominado “La Escucha musical”. El primero de ellos, corresponde al Eje conceptual, ya que en él, encontraremos mencionadas todas las cualidades que hacen al sonido y la música. El segundo, claramente se refiere a la Audición Musical. También se la llama “Apreciación musical” en los diseños de nivel primario de la misma ciudad, en lugar de “escucha musical”. Más adelante me centraré en la explicación de la diferencia entre estos dos aspectos, ambos integrantes del Eje de la Audición musical.

Si leemos los contenidos generales a trabajar de la sección correspondiente a la Escucha musical del Diseño curricular para la Educación inicial, todos corresponderían al Eje anterior, es decir, al de la Conceptualización. Uno de ellos, además, tendería, hacia lo que es la Apreciación musical:

“Inicio en la valoración y la apreciación de un repertorio de canciones y obras instrumentales, del patrimonio cultural propio y de otras regiones, países y épocas.”

Incluso podemos encontrar contenidos que pertenecen al Eje de la Producción, erróneamente ubicados en este bloque:

“...memorización de un cancionero.”²”

En el *Diseño Curricular para la Educación primaria del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires* también hay confusión entre el Eje Material (de los conceptos y cualidades de la música y el sonido) y el de la Audición musical y Apreciación musical³. Cuando utilizamos obras musicales para trabajar con los alumnos, determinado parámetro o cualidad del discurso musical, la obra en cuestión pasa a ser un recurso, y, el contenido, dicho aspecto. Los aspectos que pueden incluirse dentro del Eje Material o de Conceptualización⁴ son género musical, tempo, carácter, orquestación, criterios formales, estructura. Algunos de ellos serán trabajados en estas guías.

Generalmente se confunden los contenidos del Eje Conceptual con los del Eje Audición Musical. Si bien, la escucha de una obra debe ser activada desde algún parámetro, de lo contrario el individuo no tendrá de dónde aprehenderla, este eje (Audición Musical) debe apuntar más hacia el disfrute de la obra, hacia una conexión con la música un poco más subjetiva. Pero, en este Eje, el contenido a trabajar es la obra musical seleccionada y no, el parámetro musical en sí. Este último, ya se trabajó aisladamente en el Eje Conceptual y, en el momento de la audición guiada, se transforma en una herramienta de aprehensión de la misma. Para que exista realmente una Audición Musical, deberá, de acuerdo a lo expresado anteriormente, darse alguna consigna de escucha, de otro modo los oyentes – sean niños que recién se inician o adultos con pocos conocimientos musicales-, no tendrán de dónde aprehender dicha obra.

En los Diseños Curriculares antes mencionados, al hablar de Audición Musical se vuelve a hacer mención a los parámetros del discurso musical como contenidos a trabajar. Si bien para trabajarlos se utiliza como recurso la Audición Musical ya que, de otro modo, sería imposible hacerlo, no es ésta el contenido. El eje sigue siendo la conceptualización. Por lo que es equívoco, como mencioné anteriormente, volver a mencionar discriminaciones auditivas de aspectos inherentes al discurso musical dentro del Eje de la Audición.

La clase de Audición Musical a la cual se refieren en estos diseños, intenta explicarse a través de la llamada “escucha o audición activa”, cuando, en realidad, se aproxima más a una “audición conceptualizada” o “discriminativa” de algún aspecto del discurso musical que a la audición de la obra en cuestión.

Solo considero como pertenecientes al Eje de la Audición las actividades donde el contenido a trabajar sea la obra en sí misma y no aspectos de la música en general. Tampoco se trata de trabajar “las diferentes formas de escucha”⁵ ya que ese pasaría a ser el contenido y la obra, el recurso. Lo que propongo es descubrir de qué modo escuchan los alumnos la música y reforzar esos mecanismos para que la audición de esa obra sea cada vez más profunda e interesante hasta llegar a “apreciarla” en todos los aspectos posibles. Si, por dar un ejemplo, el aspecto más sobresaliente de la obra es la persistencia de una flauta durante casi todo el transcurso de la misma, ese podría ser el punto de enlace entre el alumno y

la pieza musical, sin llevarlo a conceptualizar acerca de orquestación, o de organología, entre otras disciplinas musicales. Por supuesto que están aplicando conceptos para aprehender dicha obra, pero los mismos están “superados, suprimidos y conservados”⁶ dentro de lo que ahora es el Eje Estésico o de audición musical. Esto significa que los alumnos, para ese entonces, ya tienen que saber qué es el tempo musical, qué son las dinámicas musicales y sus variantes, cuáles son los tipos de carácter musicales, los criterios y funciones formales, los criterios texturales, y los métodos para descubrirlos, ya que, dentro de la conceptualización, deben incluirse como aspectos a enseñar los procedimientos a aplicar para trabajar cada parámetro. Esto significaría entonces que, para abordar la Audición musical, previamente debe haberse trabajado el Eje de Conceptualización, para que los conocimientos y procedimientos se vuelvan inmediatos⁷, para que puedan operar con ellos. Incluso en niveles iniciales.

El origen del problema de la agrupación de los contenidos es contextual. Es por este motivo que debemos saber claramente qué contenido estamos trabajando y, en consecuencia, a qué eje pertenece. Una vez realizado este proceso, notaremos cuáles son los recursos, cuáles los contenidos de repaso o saberes previos.

Otro mal entendido, en esta mezcla de contenidos entre bloques dentro de los diseños curriculares, es la aplicación del término “Apreciación musical” como sinónimo de Audición musical.

Dicho término aparece recién en el *Diseño Curricular para la Educación primaria*. En el *Diseño para la Educación Inicial*, no existe ningún bloque denominado “apreciación musical”. Lo único que podemos encontrar es el contenido mencionado anteriormente que se refiere a la “valoración y apreciación”. Esto me hace suponer, entonces, que, la apreciación musical, debe ser un aspecto solo abordable por niños mayores de siete años. Ahora me pregunto, ¿cuál sería la diferencia entre ambos aspectos exactamente?

Al decir “apreciación” nos referimos a “poner un precio”, un “valor” al objeto al que nos estamos refiriendo. En términos metodológicos esto sería correcto ya que, por ejemplo, los valores para la variable “intensidad” son, entre otros (y para generalizar): “fuerte, suave, creciendo, disminuyendo”, que es lo que se enseña tanto en jardín como en primaria. En el primero, se trata de aproximarlos a estas variables y valores, se pretende que los conozcan, lleguen a identificarlos (dentro de lo posible) y que jueguen con ellos. En primaria se aspira a que los utilicen con fines más musicales, para las propuestas del docente y en sus propias creaciones.

Pero en el diseño de primaria no se aclara que este término, “apreciación”, haya sido tomado de la disciplina de la investigación, por lo tanto, no queda claro que sea así. Si se lo utiliza para reemplazar el término “audición musical”, es una equivocación, ya que, para lograr la audición activa primero deben conocerse las variables musicales y sus valores. Aparentemente en el mencionado diseño, la audición quedaría dentro de la apreciación. Así debería ser, ya que primero se trabajaría la “aprehensión musical conceptual”⁸, es decir, la música a través de sus componentes para poder “aprehenderla”. Esta

primera instancia quedará luego superada, suprimida y conservada, como ya expliqué en lo que será una audición musical guiada o activa⁹.

Realizando la planificación para nivel primario utilizando como guía estructural los tres ejes de la tripartición semiológica de Jean Molino y Jean Jacques Nattiez, descubrí que era posible que el término “apreciación” estuviera referido al establecimiento de un tipo de audición guiada de obras, pero que fuera más allá del disfrute y la subjetividad. Ya estaríamos hablando de un cierto grado de *competencia artística*¹⁰. Pero es imposible que, un alumno, llegue a ese punto sin haber trabajado aunque sea mínimamente el Eje Material y el de la Audición. De otro modo estaríamos confundiendo “apreciar” con “gustar”.

Es por ello que, luego de lograda la audición guiada, llegaríamos a este último escalón en lo que respecta a la obra musical: la apreciación de la misma en todas sus dimensiones. Estas serían, además de los parámetros del discurso musical – trabajados en la “aprehensión musical conceptual”-, la estética y la crítica musical. Al hablar de estética musical lo hago en el sentido estricto del término, es decir, lograr apreciar el valor artístico de la obra desde la cosmovisión del mundo que se tenían en la época y lugar donde fue concebida. En lo que respecta a la crítica musical, tendría que poder llegar a incorporar – del mismo modo que se realizó con los parámetros musicales y estéticos-, pautas de medición acerca de la calidad de la interpretación, de la obra, del valor artístico de la misma, de su aporte a la sociedad de su época, etc. Pero en el Diseño curricular para la Educación primaria y Media –que es donde aparecen todos estos bloques mencionados-, no se los presenta claramente. Aparecen de manera confusa y mezclada, como ya he mencionado, incluso, introduciendo contenidos que pertenecen a la Producción musical. Los intentos por explicar de qué se trata la apreciación musical, por ejemplo, son algo confusos. Una de las frases con las que comienza el Diseño a hablar sobre la apreciación musical es la siguiente: ...”llegar a la comprensión de conceptos que les permitan cautivarse y encontrar significación al escuchar una obra musical en la cual les resulten accesibles algunos elementos.”¹¹

Con respecto a los “conceptos”, son las variables y valores mencionados como parámetros contenidos en la dimensión conceptual. No hace falta que “los cautiven”, ya que los alumnos no están obligados a gustar de la música y, al referirse a obras musicales en las cuales “les resulten accesibles algunos elementos”, están repitiendo la misma frase del comienzo, ya que esos elementos son los conceptos que ya comprendieron.

La significación de la que tanto se hace mención a la hora de presentar contenidos al alumnado, ellos se la otorgarán siempre desde sus vivencias previas, por eso cuando no existe ninguna conexión entre las obras y sus experiencias anteriores, son las intervenciones del docente las que los conectarán con ellas, como ocurre generalmente con la música académica.

Creo que en donde se intentaría marcar la diferencia, o por lo menos yo lo haría, es en el hecho de que para apreciar la música se debe tener ya un cierto nivel de competencia artística, como ya mencioné, y eso requiere

de conocimientos no solo musicales, sino además un mínimo conocimiento de historia, filosofía, sociología, entre otras disciplinas, para saber qué lugar ocupaba la obra musical seleccionada en su contexto de surgimiento. Es decir, un agregado de *apreciación estética*. Y, según este criterio, también existiría, dentro del término “apreciación musical”, una cuota de crítica musical.

Por eso en nivel inicial no se pretende alcanzar tales fines y solo se trata de trabajar desde el Eje Conceptual, que es el que engloba la “Aprehensión musical”, es decir, trabajar la música desde sus componentes. La Audición musical también puede iniciarse a partir de allí y del disfrute de la escucha por la escucha misma.

Resumiendo, antes de la Apreciación musical se ubica la Audición musical y, para llegar a ésta, debemos colocar un escalón anterior.

Este escalón inicial, es el de la “aprehensión musical”, es decir, el Eje de la Conceptualización.

La palabra *aprehensión* significa “prender, asir, concebir las especies de las cosas sin hacer juicio de ellas”¹². Su origen se encuentra entre el latín y el alemán: al latín pertenecen los prefijos “*ad, a, prae*” que significan “delante, entre” y, al alemán, “*hendo*” (en inglés, “*hand*”), que significa “mano”.

Comenzar a “aprehender” la música, significa poder ir encontrando “*asas*” por dónde “*agarrarla*”, las cuales siempre deberán ser señaladas por el docente, de lo contrario será imposible que, los alumnos, se inicien en el camino del conocimiento de los parámetros básicos sobre los que ésta se funda. Podemos ver estas pautas como puertas de acceso para introducirse en lo enmarañado de esa expresión artística. Considero a la *aprehensión musical* como el primer contacto con los elementos constitutivos de esta disciplina. Ni siquiera voy a utilizar el término “*comprensión musical*”, porque en un nivel inicial, los niños todavía se guían por preconceitos e intuiciones. La distancia lógica que los separa de los conceptos musicales es aún extensa. Pero los preconceitos y la intuición, si son aprovechados, pueden llegar a permitirles perfectamente *aprehender* conocimientos del discurso musical.

Para mayor claridad voy a armar un esquema de continuidad entre las tres instancias desde una “audición primaria de aprendizaje”, donde las obras son el recurso, hasta las “audiciones musicales” donde los contenidos a trabajar son las piezas musicales propiamente dichas:

1. Aprehensión musical: contenidos: parámetros del discurso musical.
2. Audición musical: contenidos: obras musicales seleccionadas, trabajadas desde una escucha guiada y contextualizada.
3. Apreciación musical: contenidos: obras musicales seleccionadas más un valor agregado, la estética y crítica musical.

Cómo trabajar con música grabada durante una clase

Cuando se plantea el término “escucha o audición activa”, se está haciendo alusión a la ley de la teoría de la Gestalt “figura-fondo”. Esta, es una de las tantas formas que tiene nuestra percepción de organizar los objetos que nos rodean. Consiste en percibir una figura principal y un fondo que contrasta con la primera. En Educación

Musical se la utiliza como herramienta fundamental para trabajar discriminaciones auditivas de los parámetros del discurso musical. También se aplicaría, levemente, durante la audición de una obra determinada, para hacer posible su aprehensión.

Podemos recordar que la Gestalt surgió como medio para una mayor comprensión del fenómeno de la percepción visual, ya que es el sentido que el ser humano más ha desarrollado¹³. De a poco, estos conocimientos del aspecto visual, comenzaron a utilizarse también para la percepción auditiva y olfativa. Pero estas “leyes” de la percepción, son relativizadas por la personalidad del sujeto que percibe, sus experiencias previas, su orientación intelectual, afectiva, sus intereses, sus valores, entre otros. La percepción implica una participación activa del individuo. Por ejemplo, antes de que un alumno conozca el significado de una palabra puede que le pase “desapercibida”. Una vez que lo conoce, es probable que comience a encontrarse con ella en diferentes textos y a utilizarla.

Con los contenidos musicales ocurre exactamente lo mismo. Si nadie le dijo a un alumno que eso que está escuchando en una grabación es el sonido de una guitarra, no lo percibirá. Una vez que se le diga, que se haga centrar su percepción solo en ese “objeto”, en este caso auditivo, éste resaltará del resto de los objetos sonoros, que se mantendrán como “fondo” sobre el cual se plasmará dicha “figura”.

Entonces, cuando hablamos de comenzar a enseñar a escuchar música a los alumnos, lo que se intenta es, por decirlo de algún modo, separar por figuras y fondos una obra. Para la aprehensión de la obra se elegirá, como foco de atención, la figura que consideremos más sobresaliente de dicha obra, y ese será el contenido a trabajar del día. Por ejemplo, una figura puede ser el tempo de la obra, un instrumento musical, como en el ejemplo anterior¹⁴ o los silencios entre secciones.

Cuando trabajamos de este modo, estamos utilizando el criterio textural de “subordinación”¹⁵, donde todos los sonidos se perciben en un solo plano y otro resalta por sobre aquel. Otro criterio textural es el de “integración”¹⁶, cuando hay solamente una figura a resaltar. Se le llama también de unidades simples, como la monodía u homofonía por aglutinamiento. Por ejemplo, en la “Danza Húngara en sol menor” de Brahms, percibiendo la obra de esta última manera, como una homofonía por aglutinamiento, llegan al contenido que me interesa trabajar de esa obra, que es la forma, por ser el que más se resalta de ella. La orquestación de esta obra es el recurso que nos permite abordar su forma.

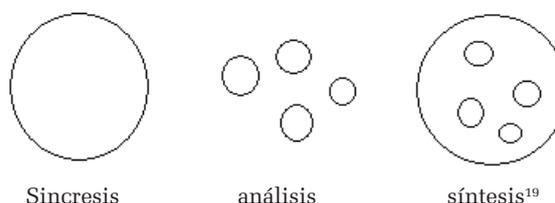
Otros criterios texturales para trabajar son los de dos figuras, “independencia”¹⁷, es decir, la percepción simultánea de dos planos. La audición musical también es discursiva y, por lo tanto, los alumnos siempre percibirán mayormente uno de los dos planos o irán fluctuando de uno a otro. Es el criterio que más entrenamiento necesita. También se lo está aplicando cuando uno de los contenidos es de repaso; este contenido de repaso puede ser utilizado como enganche para iniciar la clase y, luego, llevar a los alumnos hacia el punto que se desea hacerles conocer esa jornada.

Lo importante es tener claro qué es lo que se va a destacar de la obra como figura, para que el alumno pueda aprehenderla con facilidad, seguridad, interés y dinamismo.

La figura, para nosotros, es el contenido a trabajar ese día. A veces puede ocurrir que haya dos o más posibles parámetros a trabajar, como en el caso del primer movimiento de la 5ta. Sinfonía de Beethoven; en ella tenemos por un lado los cambios súbitos de intensidad, el carácter, el ritmo característico del comienzo del que surge toda la obra. Esta pieza puede servir de recurso para trabajar varios contenidos, por supuesto, uno a la vez.

Otro punto a tener en cuenta es que, al discriminar en figuras y fondos, estamos intentando lograr que los alumnos pasen de la etapa sincrética, donde la percepción no distingue con claridad rasgos sino un todo, a la analítica. En ella comenzarán a separar el discurso musical en diferentes cualidades, desde las más fáciles de aprehender a las más complejas que les permita acceder su nivel madurativo. Una vez realizado este proceso, que puede tomar años y, si se desea ser músico, toda la vida, se llega a la síntesis. En ella el alumno volverá a escuchar la música o cantar la canción aparentemente como en la primera etapa, pero con la diferencia que, todo ese trabajo de análisis queda inmediatizado¹⁷. Su aprendizaje se olvida, así como nosotros olvidamos cuándo fue la primera vez que alguien nos dijo que eso que teníamos enfrente era una mesa.

Con un gráfico podría explicarse mejor:



Sincretis

análisis

síntesis¹⁹

El hecho es que, si luego necesitamos explicarle a alguien qué es una mesa tendremos que recordar ese proceso o reinventarnos una nueva forma de enseñar el concepto. De eso se trata nuestro trabajo como docentes: ya sabemos qué es el tempo musical, pero ahora se lo tenemos que explicar a nuestros alumnos. Y, en nivel inicial, nuestros alumnos tienen entre dos y seis años... Las sorpresas serán muchas, sobre todo al comienzo. Nosotros también tendremos que volver a aprender lo que es el tempo musical junto con ellos y, así descubriremos cantidad de aspectos que hacen a la música que ya habíamos olvidado y que hasta dejamos de escuchar... Tendremos que aplicar los mismos mecanismos que nuestros alumnos, ellos para andar el camino y, nosotros para desandararlo.

Aspectos que intervienen durante una clase

- La *sincretis*, *análisis* y *síntesis*, la encontraremos además durante el transcurso de una clase. Cuando iniciamos la actividad y exponemos el contenido en cuestión, éste será aprehendido de forma sincrética por los alumnos. Poco a poco y, a través de los sucesivos pasos de

la secuencia didáctica irán desplegando los diferentes aspectos que hacen al mismo, para ir comprendiéndolo y asimilándolo. El cierre de la clase será un sinónimo de síntesis del contenido trabajado.

- Otros aspectos que se ponen en juego durante una clase, están asociados a *las etapas de juego de Piaget*, tomadas y asociadas por Delalande a la música.

Cada vez que comenzamos una clase, se plantean tres instancias de evolución de la misma: una etapa de manipulación, intento de dominio de los materiales, ya sean conceptos, instrumentos, de los propios gestos; otra de “devolución” por parte del alumno de los elementos antes mencionados, ya impregnados de su “toque” personal, y una última, donde se puede hacer la reflexión final, el cierre, la conceptualización de lo trabajado. Estas fases se corresponden perfectamente con las mencionadas etapas de juego de Piaget, pero como las plantea Delalande, en la música. Este autor encontró en los músicos adultos, un pasaje por las mismas etapas de juego piagetianas, ya que plantea que, el músico, cualquiera sea su especialidad, debe lograr primeramente dominar sus gestos, su instrumento musical, la materia sonora, y los códigos musicales. Se lo asocia con el juego sensorio-motor del bebé y recuerda, que, cualquier actividad adulta donde se requiera un trabajo físico prominente será una prolongación de este aspecto.

El estadio siguiente es en el cual el músico aplicará a su interpretación todas sus vivencias extramusicales, es decir, la expresividad. Se puede establecer una equivalencia con el juego simbólico del infante, en el que un objeto pasa a representar a otro o se lo reproduce en su ausencia.

Wilhelm Dilthey, filósofo alemán del siglo XIX, vigente aún en algunos aspectos, ya que fue una de las influencias del estructuralismo, en su “Poética”, afirma que:

... “la poesía”... (Nosotros podemos decir cualquier arte en general porque su libro trata solo de la poiesis de la poesía)... “surge cuando una vivencia apremia por ser expresada en palabras”... (Nosotros podríamos decir, en sonidos)¹⁹.

El último paso es llegar a adaptarse y dominar las reglas de un sistema musical determinado, equivalente al juego reglado de los niños, según Delalande.

Es evidente que en cualquier tipo de música siempre encontraremos las tres instancias de juego, pero primando una por sobre las otras dos, como en el caso del deporte, por dar un ejemplo. Según Delalande, en toda disciplina donde el aspecto corporal sea el que se destaque por sobre los otros, la misma debe considerarse una prolongación del juego de dominio²⁰.

Además, no debemos olvidar las tres instancias de incorporación de un contenido desde otro contexto: la síncretis-análisis- síntesis. Cada una de estas etapas estaría relacionada con las del juego, antes mencionadas. Cuando al músico se le presenta una obra nueva, se encuentra en la primera de estas fases. Una vez que va analizando aquello que es pertinente a su disciplina –recordemos que, por ejemplo, para un pianista no tendrán relevancia ciertos datos de una obra que para un semiólogo musical sí-. Esta etapa puede asociarse rápidamente con el juego

de dominio, ya explicado desde el texto de Delalande. A su vez, dentro de esta etapa se encuentran la síncretis, el análisis y, por último, la síntesis.

A continuación, el simbolismo se abre camino: el músico ya interiorizó aquellos datos que hacen a la obra, ahora debe hacer música con ellos y el único modo es a través de su expresividad, de sus vivencias sublimadas. También encuentro allí un proceso de síncretis, análisis y síntesis.

El juego reglado se correspondería no solo con someterse a un sistema y adaptarse a él, sino con volver a recordar lo aprendido, a desandar el camino, analizarse a sí mismo en la interpretación, composición o cualquiera sea su disciplina para luego hacer concientes sus métodos, para sí mismo, como una aproximación a la metacognición y/o para la enseñanza a sus discípulos.

-Faltaría solamente agregar, a los eventos que ocurren durante una clase, los tres *Ejes* de la semiología musical que ya se han explicado. Quedaría un Eje como centro y los otros dos como recurso, y, de allí a las etapas de juego ya explicadas, dentro de las cuales encontraremos las etapas de síncretis, análisis y síntesis para cada uno de estos momentos.

Conclusión

Se puede disfrutar lo mismo de la música sin conocer ningún aspecto teórico acerca de ella, pero lamentablemente queda anulada desde muchas de sus más ricas perspectivas, aquellas que hacen verdaderamente al hecho musical. La audición es muy pobre, superficial y pasiva. Ya no estamos en el siglo XIX, inmersos en la recepción romántica de la música, cuando todos los filósofos de la época, como por ejemplo Hegel y tantos otros de su tiempo, hablaban de ella de este modo: ...”el mundo rápido y fugitivo del sonido penetra inmediatamente por el oído hasta el interior del alma para desbordarla de emociones simpáticas.”²¹

Y, como esa cita, cientos: ...”el sonido tiene una íntima relación con los sentimientos del alma, armonizándose con sus estados y procesos internos...”²²

La música nos brinda una cantidad de elementos para disfrutar sin necesidad de que el oyente se convierta en un analista avezado. Por ejemplo, en “Danza de las flautas de caña” de Tchaikovsky, los alumnos no van a encontrar nada “para escuchar” a no ser que nosotros les digamos que busquen una flauta que, a veces, asciende velozmente hacia el registro agudo y, otras veces, desciende desde allí. Esa flauta es perfectamente reconocible para un músico, quien podrá destacarla del resto de la textura orquestal sin dificultad; pero, para un niño pequeño u oyente con poca *competencia artística*²³ sin esa pequeña consigna como guía de escucha, esa flauta habría quedado inmersa dentro de toda la masa orquestal, como cualquier otra característica sobresaliente de esa obra.

Hay parámetros musicales que no figuran en los diseños, como el caso de la “orquestación”, al que se correspondería el ejemplo antes mencionado. En este punto puedo citar a Carmelo Saitta cuando dice que primero existió, para enseñar música, la corriente “de los instrumentistas”, y que, luego, durante la primera mitad de siglo surgió la “de los pedagogos”:

Esta segunda etapa se fue consolidando sobre una serie de postulados: primero está el niño, su sensibilización, su formación integral, el desarrollo de sus potencialidades creativas, su cultura musical, etcétera. No fueron pocos los logros de esta etapa: la puesta en crisis de los métodos conservadores, la generalización de la enseñanza de la música en las escuelas primarias y secundarias, la creación de institutos privados de educación musical, etcétera. Pero, asimismo, no pocos fueron sus errores: se olvidaron de la música²⁵.

Lo que quiere decir Saitta con esto es que en la clase de música, sea del nivel que sea lo que menos se hace son acercamientos legítimos a la música. Pero ya estaríamos entrando en cuestiones de Trasposición didáctica. queda planteada la inquietud.

Notas:

¹. “Diseño Curricular para la Educación Inicial”, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Dirección de Currícula, 2000, p202.

². Ibid.

³. En la sección Corolario “La tripartición semiológica musical en simultáneo”, me explayo acerca del significado de estos conceptos.

⁴. Por supuesto que en nivel inicial no se habla de conceptualizar, sino de que puedan verbalizar intuitivamente algunas características de los estímulos sonoros y musicales que se les enseñan

⁵. Ver Schaeffer, Pierre, “Tratado de los objetos musicales”, versión reducida al español, Editorial Alianza, Madrid, España, 1998.

⁶. Utilizo estos términos de la dialéctica hegeliana porque me parecen pertinentes al tema que deseo exponer. Pueden consultarse los mismos en alguno de los libros de Juan Samara. Recomiendo “El lado oscuro de la razón”, JVE editores (colección episteme), Bs. As., Argentina, 1998, por ser el más accesible de los trabajos de su autoría, terminológicamente hablando.

⁷. Consultar “recaída en la inmediatez”, parte de la dialéctica hegeliana. Recomiendo “El lado oscuro de la razón”, de Juan Samara, JVE editores (colección episteme), Bs. As., Argentina, 1998.

⁸. Término acuñado por mí, para separarlo de las posteriores instancias de aprehensión musical pero desde la audición y, luego, desde la apreciación, dentro de la disciplina de la Educación Musical.

⁹. La escucha o audición guiada/activa/reflexiva, es aquella en la que se le da al oyente una consigna de escucha utilizando alguna de las características más sobresalientes de la obra. Por ejemplo, si lo más llamativo de la misma para ese nivel de alumnos va a ser el carácter, por ser enérgico y patético (como por ejemplo en el primer movimiento de la quinta Sinfonía de Beethoven) la escucha deberá dirigirse desde allí, pero sin llegar a convertir la obra en el recurso de trabajo del parámetro musical “carácter”, porque estaríamos cambiando de Eje. Cuando el polo a trabajar es una obra determinada, el contenido es dicha obra, el resto de los ejes son herramientas de escucha.

¹⁰. Bourdieu, Pierre, “Campo de poder, campo intelectual”, Editorial Cuadrata, Bs. As., Argentina, 2003.

¹¹. “Diseño Curricular para la Educación primaria”, segundo ciclo, Gobierno de la Ciudad autónoma de Bs. As., Dirección de currícula, 2000, pag 105.

¹². Diccionario etimológico Academo, Editorial MAYFE S. A., Bilbao, España, 1974, p 58.

¹³. Hasta convertirse, el ser humano, en homo erectus, sus sentidos mayormente desarrollados eran el olfato y el oído, como en el resto de los animales cuadrúpedos en general. Luego, al erguirse en sus miembros traseros y alzar la vista al horizonte, perdió dichas capacidades y perfeccionó la visión.

¹⁴. Trabajar con canciones –solista con acompañamiento-, también nos acerca a dicho criterio textual, pero en este libro, me limitaré a presentar solo ejemplos instrumentales. En el Diseño curricular para la Educación Primaria del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, se recomienda privilegiar dichas obras por sobre las otras, para “...equilibrar las oportunidades de audición de los alumnos con la tendencia que existe en los medios masivos de comunicación de privilegiar la difusión de canciones por sobre la música instrumental pura.”, pag. 107. La correcta denominación es música orquestal, y no como figura en el diseño “instrumental pura”. La instrumentación es un término que se utiliza para designar todos los recursos de que un instrumento determinado dispone para interpretar una obra.

¹⁵. Eiriz, Claudio, “Diseño Curricular y Música (Interrogantes y respuestas para el docente de música)”, editorial Ricordi, 1996, Bs. As., Argentina., pag. 12.

¹⁶. Ibid.

¹⁷. Ibid.

¹⁸. Ver Samara, Juan, “El lado oscuro de la razón”, JVE editoras (Colección episteme), Bs. As., Argentina, seg. edición 1998. Me estoy refiriendo a uno de los aspectos que este autor tomó de la dialéctica de Hegel y que en este libro puede comprenderse con mayor facilidad que en otros donde la terminología tiende a ser demasiado especializada en semiología.

¹⁹. Este proceso: sincretis-análisis-síntesis, se repetirá en cada uno de los contenidos a enseñar en el aula.

²⁰. Dilthey, Wilhelm, “Poética”, Editorial Losada, segunda edición 1961, p 132.

²¹. Para mayor información consultar el segundo diálogo de “La música es un juego de niños, de F. Delalande, Editorial Ricordi, bs.As., Argentina, 1995.

²². Hegel, Georg, “Estética”, Editorial Libertador, 2006, Bs. As., Argentina, p300.

²³. Ibid.

²⁴. Bourdieu, Pierre, “Campo de poder, campo intelectual”, Editorial Cuadrata, Bs. As., Argentina, 2003, p 71.

²⁵. Saitta, Carmelo, “Aportes para la capacitación N° 4: Nuevas caracterizaciones de la actividad musical en el aula”, Ediciones Novedades educativas, Bs. As., 1998:42–43.

Referencias bibliográficas:

Bourdieu, P. (2003). *Campo de poder, campo intelectual*, Editorial Cuadrata, Bs. As., Argentina,
Delalande, F. (1995). *La música es un juego de niños*, Editorial Ricordi, Bs. As., Argentina.

- Diseño Curricular para la Educación en Nivel Inicial*, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Bs. As., Dirección de currícula, 2000.
- Diseño Curricular para la Educación primaria*, segundo ciclo, Gobierno de la Ciudad autónoma de Bs. As., Dirección de currícula, 2000
- Dilthey, Wilhelm. (1961). *Poética*, Editorial Losada, segunda edición.
- Hegel, Georg. (2006). *Estética*, Editorial Libertador, Buenos Aires, Argentina.
- Nattiez, Jean Jacques. (1997) *De la semiología general a la semiología de la música*, Ejemplo de a Cathédrale Engloutie, de Debussy, traducción de una versión revisada por el autor, del artículo “De la semiologie générales a la semiologie musical”, L'Example de La Cathédrale Engloutie, de Debussy, Quebec, Canadá, Editorial Protée, Vol. XXV, N° 2, traducción Mario Stern.
- Saitta, Carmelo. (1998) *Aportes para la capacitación N° 4: Nuevas caracterizaciones de la actividad musical en el aula*, Ediciones Novedades educativas, Bs. As., Argentina.
- Samara, Juan. (1998) *El lado oscuro de la razón*, JVE editoras (Colección episteme), Buenos Aires, Argentina, seg. Edición.

Swanwick, Keith. (1991) *Música, pensamiento y educación*, traducción Manuel Alasagasti, Editorial Morata S.A., Madrid, España.

Abstract: This paper develops through the axes of the Semiological Tripartition applied to the teaching of music and this time, inclined towards musical listening.

Keywords: Music – musical production – estetic - poiesis

Resumo: Este trabalho desenvolve-se através dos eixos da Tripartição semiológica aplicados ao ensino da música e desta vez inclinados em direção a escuta musical.

Palabras clave: música – producción musical – estética – poiesis

(*) **Griselda Labbate.** Profesora Superior en Educación Musical egresada del Conservatorio Municipal de Música Manuel de Falla, donde además se perfeccionó en Canto y composición. Posgraduada en Semiología Musical (Universidad de Buenos Aires), en Retórica Musical y en Dirección Coral (Universidad Nacional de las Artes).

La comodidad que nos incomoda

Fecha de recepción: agosto 2014
Fecha de aceptación: noviembre 2014
Versión final: marzo 2015

Marcelo Seoane (*)

Resumen: La comodidad atenta contra la creatividad. Nos deja muy expuestos a la mediocridad. El desafío que tenemos es incomodarnos lo suficiente como para sacar las mejores ideas.

Palabras clave: incomodidad - creatividad – zona de confort

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 143]

Aclaremos las cosas desde un principio: no hay nada que atente más contra la creatividad que una suave, mullida y adictiva comodidad. Si yo supiera de entrada cómo terminar de escribir este artículo, sería muy cómodo de mi parte. Así que, si no molesta, prefiero sentirme incómodo a lo largo de todas estas líneas. Lo que te voy a contar son algunas situaciones que para mí no ayudan para nada a crear algo bueno cuando lo hacemos desde la más absoluta comodidad. Son once puntos. Diez sería muy cómodo.

1) La comodidad de tener más tiempo.

Muchas veces caemos en un estado de relajación del que salimos apenas un rato antes de la fecha límite, del *deadline*, para después caer en un estado de desesperación del que salimos apenas negociando más tiempo. Es cíclico. Más horas o más días no siempre nos garantizan más y mejores ideas. Trabajar a contrarreloj nos hace

aprender de golpe cómo manejar los tiempos de entrega cuando no tenemos más tiempo. Lleva un tiempo, pero se aprende. Pero justamente ese es el punto, ¿no tenemos mucho tiempo que digamos para andar probando!

2) La comodidad de quedarnos con la primera idea.

Es esa que parece caer de la nada. La que surge porque sí cuando estamos haciendo cualquier otra cosa menos pensando una idea. Por más brillante y original que nos parezca, dejémosla respirar un rato y sigamos buscando. Porque lo más probable es que esa idea no sea una genialidad como parece. Lo más seguro es que sea una estupidez. Incomodémosla todas las veces que podamos con ideas que salgan después de ponerle tiempo, dedicación y esfuerzo. Y de última, si la primera idea es buena de verdad, ¿cuál es el problema? Nada de lo que hagamos o no hagamos después va a matarla, al contrario, va a tener más fuerza que nunca.