

Apreciación musical: hacia una interpretación del lenguaje a partir de la producción

Daniel Belinche

Profesor Titular ordinario de la Cátedra de
Apreciación Musical. Docente Investigador.
Secretario de Ciencia y Técnica y Posgrado
de la Facultad de Bellas Artes.

Marcela Mardones

Profesora Adjunta de la Cátedra de Aprecia-
ción Musical. Docente Investigadora.

María Elena Larregle

Profesora Adjunta de la Cátedra de Aprecia-
ción Musical. Docente Investigadora.

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 a escala mundial, y constituye uno de los caminos más recorridos en la formación de músicos profesionales. En este panorama, 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. En lo que representa un caso particular con respecto a los avances citados, tanto la renovación de estrategias didácticas y enfoques estéticos como el material bibliográfico relativo al tema, resultan insuficientes.

Apreciación Musical parece 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 acerca de *qué se debe aprender en Apreciación Musical*. Es posible adver-

tir un acuerdo implícito en torno a la necesidad de que los alumnos escuchen e interpreten la música a partir de una cierta sistematización, aceptando que se trata de una tarea que admite un campo específico y autónomo, reconocible bajo esa denominación. No obstante, este acuerdo se traduce solo parcialmente a los contenidos y objetivos relevados en los programas oficiales, cuya variación de una institución a otra impide, en algunos casos, reconocer que se trata de la misma materia.

Conforme a su acepción usual, *apreciar* remite a un tipo particular de recepción. Consecuentemente, los alumnos se abstienen de tocar y componer, y ni siquiera concurren a clase con sus instrumentos. En un alcance más amplio implicaría comprender, abarcando así el estudio de la sintaxis y la interpretación. Pero sobre la base de lo observado en la práctica concreta, el término referiría más a “valorar”, sin entender el valor como un plus de significación respecto de una obra o estilo determinado, es decir, aquello que permite convertir materiales en bruto en discursos.

En general se trata de una aproximación a los rasgos superficiales de la música, frecuentemente ornamentada con anécdotas que dan un marco biográfico a la audición. El rechazo de los alumnos 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 objeto principal la sustentación teórica de tesis epistemológicas u ontológicas.

Se intenta analizar críticamente los enfoques pedagógicos que predominan en este campo, y dar a conocer algunas aproximaciones que provienen de la experiencia acumulada a través de la práctica docente en la materia, durante los últimos catorce años en la Universidad de La Plata, sobre una población promedio de trescientos alumnos por ciclo. Este escrito forma parte de un trabajo que aborda cuestiones sintácticas, estéticas y metodológicas y que, en un grado de mayor desarrollo, se encuentra en etapa de elaboración.

El modelo tradicional

Incluida como asignatura desde hace varias décadas en los planes de estudio de grado terciario y universitario, el enfoque pedagógico de *Apreciación Musical* ha variado escasamente hasta la actualidad. En el aula, las estrategias didácticas reproducen con matices el modelo clásico que, estructurado sobre la base de los opuestos expositor/ reproductor, define así los roles respectivos de docentes y alumnos.

=> Con respecto a los contenidos, los programas sobrevuelan los principios de la gramática de manera superficial y transitan fugazmente desde la prehistoria hasta la actualidad en uno o dos ciclos lectivos. El planteo predominante propone el estudio de los aspectos gramaticales del lenguaje musical (textura, forma, melodía, ritmo) como introducción a una suerte de historia de la música condensada.

=> La sintaxis musical y sus componentes son abordados como entidades abstractas, prescindiendo de su razón semántica e interpretativa, es decir, del sentido del texto musical y sus condiciones de realización. Por su parte, las huellas culturales que determinan obra y sujeto permanecen encubiertas en una supuesta neutralidad, escindida de cualquier significación. En casos extremos, los procesos creativos se explican más como producto de la inspiración individual que del trabajo, sin lazo aparente con sus marcos históricos.

=> El objetivo es que el alumno identifique medios instrumentales, géneros y estilos de cada época, privilegiando la estética de la Modernidad europea. Quedan al margen, por lo general, las producciones musicales del siglo XX, tanto académicas como populares.

=> La propuesta curricular se integra en una suerte de *collage* de contenidos correspondientes a otras especializaciones que han ido definiendo paulatinamente un perfil propio, como ocurre con Audio-perceptiva, Armonía, Orquestación, Morfología, Acústica, y en especial Historia de la Música.

ca. 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 fundamentales de Haydn* o *Componentes ecológicos de la música*; y objetivos tan generales como *Desarrollar el gusto musical*, *Vivenciar placenteramente la audición*, o *Interesarse por la música*. El vocabulario técnico no escapa a estas deformaciones. A modo de ejemplo, las palabras *elemento*, *estructura*, *forma*, *componente*, *factor*, *agrupamiento*, se emplean de manera imprecisa, por lo general como sinónimos, sin distinguirse del lenguaje coloquial.

Es posible imaginar a un profesor disertando con mayor o menor pericia acerca de estilos, obras y anécdotas de los compositores, frente a un auditorio adolescente sumido en la somnolencia. 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. La audición de esas obras "ilustra" el relato que las precede. Al modo de los enfoques asociacionistas, el alumno opera como *tabula rasa*, sobre la que se graban progresivamente las impresiones suministradas por los sentidos. El aprendizaje es valorizado y calificado a partir de la cantidad de información captada en forma de imágenes, habilidad que comúnmente se denomina "capacidad de abstracción".

Confluyen así el referido modelo informativista, la dispersión de contenidos, y el aspecto más hermético de la tradición clásico-romántica, que descarta la pro-

ducción musical como herramienta didáctica, y privilegia en su elección estética la música del medioevo y la modernidad, desechando las obras contemporáneas.

El conductismo y la enseñanza de la música

Desde el punto de vista del positivismo, el conocimiento proviene de la experiencia sensible. Su carácter científico se funda en la observación, la experimentación y la comprobación, cuyas premisas, basadas en el empirismo, fueron retomadas por el positivismo lógico, el pragmatismo en filosofía, el conductismo en psicología y por el modelo tecnicista en pedagogía. En ellos se ha sustentado buena parte de la producción pedagógica vinculada a la educación musical, particularmente aquella que centra su objeto de estudio en las funciones perceptuales y auditivas.

Para el modelo conductista, lo que el sujeto puede conocer está previamente organizado en la realidad exterior. El problema se ubica así en la enseñanza más que en el aprendizaje; en la búsqueda del método adecuado para garantizar las asociaciones entre el mundo exterior y las "impresiones" mentales. Más allá de la distancia entre las primeras experiencias de Pavlov y las conclusiones de los últimos neoconductistas, 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 iguales condiciones externas, todos los experimentos debieran arrojar igual resultado, dado que el sujeto no

construye a *priori* de la realidad exterior.

=> En un planteo de tal naturaleza, el estudio sobre el aprendizaje -y en particular sobre el aprendizaje musical -se funda sobre experiencias de laboratorio en las que las conductas son sometidas a observación al modo de las ciencias básicas tradicionales, reduciendo la capacidad de percepción a la identificación, discriminación, clasificación y reproducción correcta de una secuencia de ejercicios. Este esquema apunta a verificar las respuestas esperables para que el auditor corrija sus diferencias con el modelo y progrese en la construcción de representaciones mentales.

=> Las tendencias pedagógico-musicales vinculadas a estas teorías resignan la importancia de la construcción de sentido. Sus adherentes optan por una enseñanza basada en la audición dirigida, estructurada en planes modulares que van de la unidad mínima a las construcciones superiores de mayor dificultad, secuenciando los contenidos en razón de una lógica disciplinar más que por la consideración de los procesos cognitivos del sujeto.

=> El conductivismo musical parte de la existencia de un auditor inicialmente neutro, cuyo aprendizaje tendrá lugar como resultado de un encadenamiento sucesivo de estímulos y respuestas observables, unívocas y previstas, controladas minuciosamente por el docente. Así se garantiza la velocidad de respuestas a las fluctuaciones del ambiente y la creación, mediante el método experimental, de nuevos reflejos condicionados.

Las escuelas referidas favorecen una sistematización que suele resultar ordenadora en los procesos de aprendizaje. Sus restricciones se manifiestan al momento de conferirle unidad a esta discriminación de eventos sonoros puntuales. De ahí se explica que en general se hable de discriminar, identificar, entrenar la audición.

Si se acepta que el músico es un productor de valores, y que no existe información sin transformación, la consecuencia más objetable de las propuestas pedagógicas que "progresan" desde la unidad más pequeña a la siguiente a través de sucesivos ajustes en los hábitos perceptuales, es la posible disociación entre sonido y sentido. Estas limitaciones empobrecen los aportes potenciales de la organización progresiva del conocimiento que habitualmente promueven.

La didáctica operatoria y de la "expresión creativa"

Aunque uno privilegia la información y el otro el método, existe un punto de encuentro en los modelos descriptos anteriormente: la ausencia de propuestas operatorias que adopten como estrategia la práctica musical concreta.

La influencia de las ideas del psicoanálisis de Freud y de la psicología genética de Piaget propició un cambio con respecto a las concepciones del aprendizaje, comenzando a reconocerse la actividad cognitiva del sujeto que aprende en su relación con los objetos de conocimiento. La concepción pedagógica "progresista" centrada en el alumno, entiende que la educación escolar debe

asegurar condiciones óptimas para que se desplieguen las potencialidades y capacidades cognitivas, afectivas y sociales. Promueve propuestas curriculares que subrayen la importancia de la creatividad y del descubrimiento, minimizando el valor de los contenidos y concibiendo al profesor como guía, facilitador y orientador de los aprendizajes. Sus características distintivas consisten en poner el centro en el sujeto que aprende, adaptarse a su estado de desarrollo, considerar principio operativo de la enseñanza a *la actividad*, propiciar el descubrimiento del mundo a través de la actuación directa sobre él, respetar el ritmo madurativo de cada sujeto y centrarse en el desarrollo de capacidades formales operativas más que en la transmisión de contenidos específicos.

La educación artística, bajo esta óptica, puso el acento en el desarrollo de las capacidades de creatividad y de autoexpresión. Sin embargo, la interpretación de algunos pedagogos del arte acerca de estas teorías fundamentales en la ciencia contemporánea, resultó, cuanto menos, forzada. En sus discursos más representativos aparecieron ideas tales como: «*el arte no admite juicios de valor alguno*», «*el niño es un artista nato*», «*toda intervención pedagógica atenta contra la capacidad creadora*» y «*el arte no se enseña*».

En esa línea se advierten los siguientes rasgos:

=> La experimentación de nuevos métodos didácticos evita la normatividad y la planificación de la enseñanza. Si se considera que el aprendizaje es personal y la música es «expresión de los senti-

mientos», entonces la enseñanza no puede ser programada. La clase debe ser un espacio de sorpresas y el profesor debe esperar lo que resulte de ese momento, orientado según los deseos e inquietudes de los alumnos.

=> Si la enseñanza no puede ser programada, entonces tampoco puede preverse progresión ni secuenciación alguna de los aprendizajes. En este sentido, se relativizan también los posibles logros y la evaluación del conocimiento.

=> Al colocarse el acento en la creatividad y en la autoexpresión, toda situación educativa es válida, aún cuando el profesor de música no centrara su clase en la actividad musical.

=> El arte es concebido como una experiencia de integración de diferentes modalidades, y por tanto es necesario no fragmentarlo, sino proponer actividades artísticas integradas.

Desde estas corrientes el saber musical se explica por las siguientes ideas:

=> Los aspectos emocionales y afectivos de la experiencia musical son considerados como la clave del conocimiento.

=> La improvisación vocal e instrumental se constituye en el Hacer musical privilegiado. La misma, desde estas perspectivas, requiere ser abordada sin mediaciones ni pautas orientadoras, sino a través de «disparadores», extraídos de ideas musicales y extra-musicales.

=> La música se entiende como Hacer y al mismo tiempo, como expresión de sentimientos y emociones personales. El interés por los productos es secundario, ocupando un lugar casi exclusivo

el acto de expresión misma.

=> Se jerarquiza la producción musical de conjunto, centrándola en la experimentación con nuevas propuestas sonoras, bajo las ideas estético-musicales de vanguardia. Se da prioridad así al alejamiento y la transgresión del lenguaje tonomodal y a las experiencias musicales populares.

Aún cuando los enfoques de la autoexpresión produjeron cambios en el campo de la educación musical, presentaron al mismo tiempo contradicciones evidentes.

Por un lado, es posible aceptar el valor psicológico de las respuestas a la música, y una mirada psicoanalítica podría considerarlas interesantes para reconocer y exteriorizar conflictos y sentimientos. Pero cuando el interés recae sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, se produce una fuerte ruptura con los procesos cognitivos, al legitimar la función y objetivos de la educación musical en las respuestas emocionales y afectivas. Tal legitimación, por tanto, no ha podido ser sostenida al encontrar inconvenientes para explicar qué se necesita aprender para saber música y cómo acceder a ese conocimiento.

Por otra parte, el énfasis colocado en el aprendizaje por descubrimiento y el rol desdibujado y descualificado del profesor, no sólo dificultaron la fluidez de los aprendizajes, sino que impidieron en cierta forma los intercambios de saberes y su enriquecimiento. Swanwick 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 las posibilidades de descubrimiento personal.

A menudo, enunciados del

tipo “expresen libremente” suelen generar respuestas tan paralizantes como las más rígidas consignas del conductismo. Las limitaciones de esta metodología alienan la sospecha de que la asociación entre la hora “libre” y la clase de música en las escuelas secundarias no es antojadiza. La modalidad artificialmente edulcorada, con la que los docentes asumen estas estrategias, revela y enmascara al mismo tiempo las carencias descriptas.

Constructivismo y aprendizaje musical

La Gestalt, Piaget, Vygotski, Ausubel —a partir de distintas líneas de investigación— coincidieron en cuestionar el modelo conductista. Por encima de sus diferencias, se ocuparon de los cambios producidos en la organización de las estructuras cognitivas del sujeto como consecuencia de la interacción entre esas estructuras y los objetos de conocimiento.

A comienzos de este siglo la Gestalt planteó desde una postura antiatomista la prioridad de la totalidad a partir de una estructura global de los hechos. Para Werthwimer, la comprensión de un problema se vincula a la toma de conciencia de sus rasgos estructurales. Esta comprensión se produce en forma de *insigth*, cuando una nueva estructura logra desplazar la estructura anterior. El sujeto aprende como resultado de la reinterpretación de sus fracasos y no sólo a través de sus logros. Aunque con las limitaciones que fueran objeto de críticas, las investigaciones de la Gestaltheorie permitieron arrojar luz en cuanto a los problemas vin-

culados al aprendizaje, al desplazar la atención hacia la actividad interna del sujeto, distinguiendo entre aprendizaje memorístico y comprensivo, cuestión retomada posteriormente por la psicología organicista.

A mediados de siglo, las ideas de la psicología genética de Piaget ejercieron fuertes influencias en las concepciones acerca del aprendizaje, al reconocer la actividad constructiva del sujeto que aprende, en su relación con los objetos de conocimiento. El aprendizaje, según esta postura, se produce gracias a mecanismos cognitivos de asimilación y acomodación: a partir de las estructuras cognitivas, el sujeto construye significaciones, representaciones, conceptos acerca del mundo. En esa *construcción del conocimiento*, lo nuevo se incorpora a lo anterior, posibilitando la adaptación del sujeto a diferentes situaciones, hasta alcanzar el nivel de las abstracciones, la inteligencia formal.

Los planteos introducidos por Vygotski, permitieron posteriormente reconocer y valorar las particularidades de los contextos socioculturales y los instrumentos de mediación, incluidos los signos, como aspectos fundamentales que intervienen y modulan los aprendizajes. Según su enfoque, el desarrollo de los seres humanos no se produce nunca en el vacío, sino que la actividad interna constructiva del sujeto tiene lugar, siempre y necesariamente, en un contexto social y cultural determinado, cuestiones que permiten la consideración de lo que se da en llamar *Zona de desarrollo próximo*. Tal concepto alude a lo que el sujeto es capaz de lograr gracias a su actividad inter-

na cognitiva y a la participación de los instrumentos de mediación cultural. Estas ideas actualizan las primeras concepciones constructivistas y forman parte de las temáticas de creciente interés pedagógico.

Una de sus contribuciones al pensamiento pedagógico reside en el valor otorgado a las “ideas o saberes previos” de los alumnos, y la necesaria relación entre la “cultura académica” y la “cultura experiencial” para el logro de los aprendizajes significativos. Como ya se ha señalado, el aprendizaje se produce cuando la nueva información se relaciona con experiencias, hechos u objetos no totalmente desconocidos, es decir, cuando hay una participación activa del sujeto en el proceso de conocimiento. El aprendizaje resultará significativo si se parte de las realidades percibidas, si se explicitan y analizan las hipótesis, si se comprenden y consideran los intereses. En la actualidad dichos saberes son también estudiados desde una perspectiva social, en tanto construcción de representaciones sociales utilizadas por los sujetos como herramientas de conocimiento. En los últimos años se ha comprobado que la mayor parte de los estudiantes que ingresan a las carreras de música universitarias provienen del rock u otros géneros de la música popular, en su mayoría no leen partituras ni libros, están familiarizados en el empleo de instrumentos electroacústicos, tocan de “oído”, manejan la armonía de manera intuitiva, escriben sus propias letras, y por lo general no estudian sistemáticamente un instrumento. Para la formulación de programas y proyectos institucionales, entre ellos los de la asig-

natura en cuestión, el análisis de estas conclusiones resultará decisivo a efectos de atenuar la deserción temprana.

El tratamiento de los contenidos. Percepción, sintaxis y cosmovisiones de época.

Hemos planteado que el trabajo en torno a la percepción y cognición auditivas, es una de las marcas identificatorias tanto de los programas de apreciación musical, como de las clases de música en la escuela media.

Se pretende que los alumnos comprendan la música de una manera cada vez más rica y compleja. La audición resulta un vehículo propicio para ese fin.

Tanto el enfoque tradicional como el conductivismo, de la mano de un perceptualismo puro, asumen la tradición empirista, en cuanto a la autonomía operatoria de la percepción. Durante las clases, alumnos y docentes suelen abocarse a la tarea de identificar instrumentos, cualidades del sonido o funciones armónicas, a partir de la certeza de que a mayor y más rápida identificación, se garantizará una mayor comprensión del estímulo captado. Aunque no de modo explícito, se promueve así una variante encubierta del supuesto virtuosismo instrumental: el virtuosismo auditivo. En estos casos, en los que el grabador se enciende con la confianza de producir un estado de fascinación, o en su defecto como medio para diferenciar el fagot del corno, o los sonidos naturales de los artificiales -según proponen algunos de los programas analizados- el oído del alumno es considerado como

un neutro sin registros anteriores, cuyo comportamiento se mide sobre la base de la cantidad de información retenida.

Desde otro ángulo, el organicismo cuestiona este esquema, especialmente difundido entre los docentes a cargo de la educación musical en la escuela media, atacando estas prácticas, que plantean más un refuerzo dirigido de los hábitos perceptuales que el desarrollo de criterios interpretativos capaces de asignarle sentido a esa percepción.

En oposición al perceptualismo, se sostiene aquí que la distinción de las partes que constituyen el discurso musical se realiza a partir de la existencia de un campo perceptivo general. La diferencia 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 sobre regiones diversas del campo»*.

=> El campo perceptual sonoro entonces, no puede caracterizarse como amorfo «vacío». Se produce una selección por parte del sujeto, quien *organiza un texto*: agrupa, separa, jerarquiza. El auditor es público y «compositor» al mismo tiempo.

=> En el acto de percibir, y por ende de escuchar, intervienen historia, deseo, cultura, inconsciente, experiencia, normas. Estos registros modulan, condicionan e imponen sus límites. Habitualmente se percibe menos de lo que ocurre.

=> Es necesario realizar una distinción entre percibir una obra, confiriéndole una organización inmediata, arbitraria, sincrética, y pensar esa misma obra a partir de

la internalización de conceptos previos como forma, textura, etc. En el acto de comprender el sentido musical, las relaciones se priorizan sobre las partes aisladas. Este carácter relacional de la audición y la realización musical parte del supuesto de que la totalidad posee propiedades que faltan a sus elementos. Y es en el momento de tocar o escuchar ininterrumpidamente una obra, y no en su desgarramiento, cuando esa totalidad se hace presente. Como contrapartida, se pueden captar con absoluta precisión estímulos aislados sin comprender ni relacionar. Un abordaje más profundo acerca de las diferencias entre percepción y cognición está pendiente aun en el campo de la teoría musical.

Estas consideraciones no desestiman por completo el punto de vista analítico, sino su exclusividad. El estudio de los procesos formales, texturales, rítmicos, melódicos o de cualquier otra fragmentación responde a una exigencia metodológica. Pero desprendido de un análisis global se corre el riesgo de racionalizar el aprendizaje, escindiéndose de la realización y esterilizando aspectos intuitivos fundamentales. La música es una construcción en la que sonidos y silencios se articulan de manera intencional. Este atributo la distingue de las otras cadenas sonoras naturales o mecánicas.

La caracterización de sonido, textura, ritmo, forma y melodía, como los contenidos más frecuentes en los programas de apreciación musical, admiten, como hemos dicho, una instancia de estudio parcializado. Pero el

concepto mismo de sintaxis trae aparejada la producción de sentido. Y no exclusivamente en la interconexión de los elementos, sino en su correspondencia con el contexto cultural y con el sujeto que escucha e interpreta. La universalidad de los conceptos formales está permanentemente contrapeada con su situacionalidad histórica. Basta pensar la función del sonido en la vida primitiva, y el papel que el mismo ocupa en la actualidad.

A su vez, los paradigmas estéticos en la enseñanza de la apreciación Musical, son presentados como una sucesión lineal de estilos que devienen progresivamente del Medioevo al Renacimiento, luego al Barroco, y así hasta la actualidad. La alternativa de trabajar en torno a las grandes cosmovisiones de época, y retornar a ellas desde cada estructura sintáctica, permite un acercamiento paulatino por parte de los alumnos a los contextos históricos, y favorece la posibilidad de que aquellos efectúen un proceso similar con sus propias producciones.

En síntesis, el enfoque de una asignatura, no queda definido sólo por su planificación pedagógica, sino por la delimitación y tratamiento de los contenidos que se determinan como prioritarios. Si la tarea áulica se orienta a indagar sobre los procedimientos por los cuales los materiales se disponen, se agrupan o separan, permanecen o cambian estableciendo jerarquías, considerando simultáneamente el tipo de recepción de estos comportamientos y las condiciones de realización de los lenguajes, la ruptura con el modelo tradicional es inevitable.

El discurso musical: el sentido

Aún cuando existen en la actualidad diversas posiciones teóricas respecto a la naturaleza y construcción del conocimiento musical, uno de los puntos en el que pareciera existir un acuerdo de base es en la aceptación de que este saber y su apropiación implican la necesaria confluencia de tres vías de acceso o formas de conocimiento: *la ejecución, la composición y la percepción auditiva*. Esta última incluye tanto el tratamiento de la información a un nivel sensorial como todos los procesos cognitivos ligados a la interpretación. Tales formas de acceso, que plantean particularidades en su desarrollo, ocurren además en una necesaria interconexión. Así, el conocimiento musical no refiere a una actuación particular, sino a múltiples operaciones en los que las experiencias de ejecución, composición y percepción interrelacionadas, permiten configurarlo. El bailarín “piensa” el movimiento con su cuerpo; la mano del plástico “piensa” la obra. El instrumentista, cuando escucha, pone en juego todo su cuerpo, *de una manera más abarcativa*, al vincular cada giro musical con las sensaciones corporales (visuales, musculares, táctiles, etc.) y con los estados de concentración o emoción que se experimentan al *tocar*. Las relaciones de agrupamiento, de altura, duración, sentido, posibilitan entonces, desde la práctica musical, nuevos registros. Una audición “aséptica”, desprovista de los otros sentidos, cuya recurrencia propicia la adquisición de hábitos que permitan prescindir del instrumento, soslaya la trascendencia de la práctica

musical. El desarrollo de la audición es un recurso imprescindible siempre que se articule equilibradamente con otras herramientas. Se puede coincidir con Dorfles, en que “el arte es muy difícil de comprender para quien no lo practica”. En realidad, pocas estrategias para enseñar la profesión de músico en cualquiera de sus variables han resultado históricamente tan eficaces como aquéllas que se plantean una práctica concreta de la música como condición para el acceso a los conocimientos complementarios.

Desde un punto de vista educativo, estas consideraciones renuevan la formulación de los grandes interrogantes pedagógico-didácticos *-pare qué, qué y cómo* enseñar el saber musical acerca de los cuales se intentará reflexionar desde la mirada de la Apreciación Musical. Es claro que la palabra no es propiedad de la clase “magistral”, así como la planificación de los procesos de enseñanza/aprendizaje no ocurre únicamente dentro del modelo conductista, ni la atención al sujeto exclusivamente en el enfoque expresivista. Por otra parte la renovación de estrategias didácticas presupone además una permanente revisión de los conceptos y el vocabulario técnico de las asignaturas. Todavía es posible advertir que en algunos programas oficiales, se habla de métrica como sinónimo de ritmo, o que en las clases se intenta inútilmente descubrir el “pulso”, aún en obras concebidas a partir de paradigmas ajenos a la métrica proporcional.

La realidad actual compromete al sistema educativo en la búsqueda de sujetos críticos frente al arte, atentos a las realidades sociales, y capaces de no quedar

recluidos en su propia subjetividad. Ello conduce a considerar a la interpretación del discurso musical como un propósito privilegiado de la enseñanza. *Se trata de promover la construcción del conocimiento musical a través de trabajos centrados en la producción y ejecución, generalmente grupal, abiertos a diferentes estéticas, que se puedan analizar en su proceso y resultados, por medio de una audición global y comprensiva, cotejados con otras producciones retornando siempre a sus aspectos estructurales: el sujeto, la obra y el contexto.* Dicho de otro modo, para comprender a través de la escucha, es mejor tocar y escucharse, y esa escucha debe admitir contextos cercanos.

La asignatura se ubica en los niveles iniciales e introductorios de las currículas de las instituciones educativas, lo que resulta un aspecto esencial que permite dimensionar la gran cantidad de variables señaladas. Este recorte es fundamental para establecer

los criterios de evaluación. En esta instancia, operaciones como la ejecución vocal e instrumental, la elaboración y concertación de obras colectivas, o la lectoescritura, requieren de la práctica musical más como un medio que como un fin.

Los contenidos que se proponen centran el interés en el estudio de las cuestiones propias del sujeto y su modo de percibir y construir sentido; la música, sus atributos y organización sintáctica; el contexto del que resultan emergentes tanto las obras como sus productores, y la exploración de las fuentes (materiales y condiciones de producción). Con respecto a este último punto, se entiende por fuente a la realidad en su conjunto, y en un sentido amplio, el ámbito histórico social dentro del cual el arte se produce. El Profesor Luis Rubio planteaba que "... *asumir este enfoque es relevante en la educación musical. De ese modo se intenta corregir una inversión caracterís-*

Bibliografía

- AUSUBEL, D.P. (1973) *La educación y la estructura del conocimiento* Bs. As. El Ateneo
- CARRETERO, M. (1997) *Introducción a la Psicología Cognitiva* Aique
- CHATEAU, J. (1976) *Las fuentes de lo imaginario* México. Fondo de Cultura Económica.
- DORFLES, G. (1968) *El devenir de las Artes* México. Fondo de Cultura Económica.
- HARGREAVES, D (1991) *Infancia y Educación Artística* Madrid. Morata.
- PIAGET, J. (1996) *Seis estudios de Psicología* Barcelona. Planeta – De Agostini
- PIAGET, J.; INHLEDER, B. (1972) *Memoria e inteligencia* Bs. As. El Ateneo.
- RUBIO, L. (1987) *El artista es un comunicador social*. Bs. As. Revista Manú. Nº 1
- SWANWICK, K. (1992) *Música, pensamiento y educación* Madrid. Morata.
- VYGOTSKI, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* Barcelona. Crítica.
- VYGOTSKI, L.S. (1977) *Pensamiento y lenguaje* Bs. As. La Pléyade

tica 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, permite iniciar al estudiante en el mundo inagotable de los materiales de su arte, y comprender que los lenguajes y las formas ya creadas, realizan solo algunas de las posibilidades de ese ámbito, quedando muchas otras disponibles para su propia inventiva”.

La secuenciación de estos contenidos, a diferencia del modelo “objetivo”, se orienta desde lo general a lo particular, desde las realidades musi-

cales próximas a las menos conocidas, y desde los saberes experienciales, para gradualmente acceder al saber académico, en dirección a la formación profesional.

En el primer programa elaborado para la asignatura, Rubio finalizaba la fundamentación con el siguiente párrafo: *“En definitiva, este enfoque de la Apreciación Musical intenta desmitificar a la obra de arte consumada e insuperable, desentrañando de su estructura y su histórico los materiales, las herramientas y las condiciones que la hicieron posible y necesaria”.*

Las reflexiones incluidas en este escrito provienen del análisis y la experiencia acumulada a través de la práctica docente durante catorce años en la cátedra de Apreciación Musical de la Facultad de Bellas Artes de la U.N.L.P., con alumnos iniciales de las carreras del área de Música.

El enfoque propuesto en 1985 por el Prof. Luis Rubio constituyó el punto de partida para formular las preguntas que originaron el núcleo de esta investigación, en la que se revisan enfoques habituales en las clases de música de nivel escolar y universitario. Las ideas preliminares aquí expuestas se desarrollan en el marco de la investigación homónima.