



La clase de instrumento

Un espacio para la producción de sentido¹

Por Alejandro Polemann

Licenciado y Profesor Superior de Guitarra, Facultad de Bellas Artes (FBA), Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Se desempeñó en la cátedra Guitarra y fue Jefe del Departamento de Música de la FBA durante el período 2004-2007. Actualmente es Profesor Titular de las asignaturas Tango, Producción y análisis musical IV e Instrumento. Es director de la revista *Clang* (FBA-UNLP). Editó siete discos como compositor, arreglador y/o intérprete de música popular argentina folclórica y rioplatense.

Las clases, los modelos

Los estudiantes de música suelen considerar la clase de instrumento como un espacio para la incorporación de herramientas técnicas vinculadas más a la ejecución que a la interpretación.² En general, las necesidades planteadas se orientan a dificultades particulares en el manejo del instrumento para sonorizar las configuraciones texturales iniciales que componen una obra o una canción –como combinaciones de altura y duración en melodías, acordes, líneas de bajos, etcétera– o los *yeites* en el uso del instrumento propio de algún género o estilo en particular. Son menos frecuentes los casos, desde el nivel inicial y hasta el

¹ La primera redacción de este artículo fue en el marco del curso de posgrado “Didáctica de la apreciación musical”, de la Facultad de Bellas Artes (UNLP), en el año 2000. Desde entonces, fue revisado y reescrito en varias ocasiones y es utilizado como apunte de cátedra para las asignaturas de instrumento de las carreras de Guitarra y Música Popular de dicha unidad académica. Sus principales lectores son los estudiantes que ingresan al Ciclo de Formación Básica, de un año de duración, previo al inicio del primer año de estas carreras.

² Esta afirmación no se desprende de una estadística formal, sino de las observaciones realizadas durante quince años como docente de cátedras donde en la actualidad cursa un promedio de quinientos alumnos por ciclo lectivo.



universitario, en los que la orientación esperada por el estudiante se vincula con la comprensión del lenguaje musical –tanto en sus aspectos gramaticales, sintácticos y sus posibles significados–, por ser menos valorado como un insumo necesario para la interpretación musical.

Esta particularidad encuentra eco en la mayoría de las propuestas de enseñanza musical, formal y no formal, que enuncian en sus programas, casi exclusivamente, obras, géneros o habilidades técnicas como únicos contenidos. Dicha impronta supone un modelo de docente abocado a proporcionar las herramientas técnicas que satisfagan las necesidades enunciadas por el estudiante y que son las que éste percibe como falencias al compararse con aquellos intérpretes que admira y que operan como referentes. En esta situación, lo que el estudiante probablemente nunca podrá solicitar es lo que aún no advierte como elemento necesario para su formación.

El modelo *tradicional* de maestro, forjado principalmente en los conservatorios europeos del siglo XIX y aggiornato como *tecnicista* en el siglo XX, supone la posesión de “secretos” para la realización musical, frecuentemente vinculados al amplio manejo de la información y a la destreza física e interpretativa, muchas veces considerada como innata, telúrica o racial, según el tipo de música de que se trate. Una concepción un tanto más realista, pero igualmente limitante, considera la posibilidad de que estas claves se consiguen con el tiempo y la experiencia intransferible. El modelo *progresista* o *expresivista* –desde mediados del siglo XX– traslada los “secretos” para la realización artística al interior del estudiante, posicionando al educador como facilitador

para que afloren las supuestas destrezas innatas del alumno.

Un perfil alternativo de docente, posible de enmarcar en una propuesta constructiva de la enseñanza, podría ser el de aquél que a partir de las ideas y los conocimientos previos del estudiante se comprometa con el trabajo, no exclusivamente desde el ejemplo magistral o desde el lugar de facilitador, sino desde la búsqueda de una construcción que supere lo que el profesor y el alumno saben de la música a estudiar, de la producción constante de nuevas posibilidades, herramientas y reflexiones. Éste es, quizás, el punto de partida necesario para desarrollar lo que aquí se propone.

Sin embargo, definir qué tipo de postura, orientación o *escuela* lleva adelante cada docente en su práctica educativa no es algo sencillo. No sólo porque se corre el riesgo de encasillar la tendencia del docente desde una mirada externa a la clase, sino porque, incluso, los mismos profesores muchas veces no tienen en claro qué línea pedagógica están siguiendo o, lo que es más frecuente, verbalizan una postura que se contradice con la práctica concreta.³

Entonces, sin estigmatizar orientaciones, se privilegian en esta reflexión las propuestas de formación artística basadas en la constante producción que supone un fluido intercambio entre estudiantes y profesores. Para ello, ni el maestro puede ser idealizado ni el estudiante depreciado. De algún modo, es cierto que el estudiante desconoce, al punto de no suponer su existencia, gran cantidad de elementos, dominios⁴ y relaciones que componen el lenguaje y el quehacer musical. Pero también, y esto es lo más importante, ignora y/o desestima gran cantidad de facultades que él mismo

³ Los estudios de José Antonio Torrado y Juan Ignacio Pozo ilustran, significativamente, estas contradicciones. Ver: Juan Ignacio Pozo y José Antonio Torrado, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*, 2006.

⁴ *Dominio*, entendido como área, campo, esfera, terreno, sector, etc. En relación con las acepciones posibles, se entiende que *dominio* permite identificar y diferenciar a la forma, el ritmo y la textura como espacios de influencia, con sus respectivas vinculaciones, donde los elementos de la música, como la altura, la duración, la intensidad y el timbre, se comportan o se agrupan de una manera particular. En la actualidad este término no se utiliza como parte de las convenciones terminológicas instaladas para el análisis musical, por lo que podría representar un aporte, una idea para ser discutida en profundidad en otros espacios.



posee y por las que seguramente decidió ser aprendiz de música. En muchos casos tampoco advierte el origen de esos desarrollos que siempre son sociales y culturalmente situados. Un docente atento podrá identificar, potenciar y trabajar estas facultades que se manifiestan en el sujeto⁵ para que tomen algún sentido superador.

El contexto, la valoración

El entorno cultural occidental actual —considerando principalmente los cánones de valoración presentados a partir de los medios de comunicación masivos—, imbuido de una valoración pragmática, utilitaria, mecanicista y mercantilista, opera como modelo estético, es decir, como referencia para quienes aún no han ingresado a una práctica musical profesional o recién lo están haciendo. Por supuesto que este modelo también se encuentra presente en quienes, ya en su actividad profesional, aceptaron definitivamente trabajar bajo esos parámetros. Sin negar el profesionalismo que muchas veces se advierte en esas propuestas estéticas, ni la gran satisfacción que pudieran proporcionar a quienes las consumimos, nos interesa particularmente considerar la influencia que ellas producen en las personas que se encuentran en una etapa de formación artística.

En el espacio de clase, el docente enfrenta, necesariamente, una cantidad de presupuestos aportados por el estudiante que deberán discutir y deconstruir⁶ en pos de un desarrollo de la valoración crítica del hecho artístico que reemplace a la meramente gustativa, demostrativa o, incluso, deportiva. Dentro de los posibles criterios de valoración de los estudiantes el más frecuente es el relacionado con el *gusto*, íntimamente vinculado con la pulsión hacia

la profesión. Es habitual que las manifestaciones artísticas sean medidas o valoradas en relación con el gusto personal e incluso que, luego de algunos esfuerzos de reflexión, se llegue a la conclusión de que no es posible un análisis o interpretación que escape a este elemento de juicio. En esa vía de análisis se incluyen criterios orientados a ponderar la *demonstración*, frecuentemente en propuestas donde se observa un exagerado *lucimiento* personal del intérprete de la producción musical.

Ya como una característica presente en diversas épocas y géneros de producción y de consumo artístico, estas propuestas trabajan con parámetros predominantemente cuantitativos: cuánto más rápido, más alto, más grande, más fuerte, etcétera. En ellas, las herramientas de juicio se encuentran emparentadas con las disciplinas deportivas donde las competencias son ganadas o perdidas por los participantes. En el espacio de formación, esta postura plantea un horizonte de metas que, dada la dificultad técnica-motriz que implica, trae como consecuencia gran cantidad de frustraciones para quienes no consiguen resultados que encastren perfectamente con el modelo.

Sin duda, la destreza técnica es un elemento importante y necesario para conseguir un resultado artístico que trascienda la expresión meramente catártica. Pero si se la toma como objetivo principal, habrá perdido el verdadero sentido para el cual se trabaja en su desarrollo, es decir, como medio o herramienta para la expresión artística. Por otra parte, todas las propuestas profesionales que trabajan o han trabajado en esta dirección deberían ser consideradas y valoradas exclusivamente dentro de ese marco estético; de lo contrario, se corre el riesgo de creer que son características que debieran estar presentes, indefectiblemente

⁵ La noción de *sujeto* se emplea emparentada y relacionada con las de *persona* y/o *individuo*. En esta delimitación se incluyen las particularidades afectivas, culturales y cognoscitivas que interactúan en el comportamiento de cada ser en particular.

⁶ El término se utiliza en su acepción más general. El Diccionario de la Real Academia Española lo define como un proceso de “desmontaje de un concepto o de una construcción intelectual por medio de su análisis, mostrando así contradicciones y ambigüedades”. Para profundizar sobre el tema, ver: Carlos Altamirano, *Términos críticos de la sociología de la cultura*, 2002.



te, en todas las manifestaciones artísticas.

Retomando la consideración del gusto, es razonable señalar que es sin duda un factor central en el proceso de comunicación del arte. Pero es importante advertir que las obras no sólo comunican cuando gustan sino también cuando no lo hacen. Por encima de ello, habrá que considerar que *el gusto* es una construcción, es decir, una particular manera de relacionarse con una situación nueva o conocida, que se encuentra íntimamente ligada a la experiencia acumulada y a las características culturales y afectivas de cada sujeto.⁷

Paralelamente, influirá de manera determinante la concepción implícita del estudiante en relación con las funciones que el arte, en general, y la música, en particular, cumplen en la sociedad.⁸ La vinculación del arte con el placer o el esparcimiento, con la ética, la moral o la religión, con aspectos cognoscitivos, comunicativos, o hasta terapéuticos, será determinante al momento de hurgar en recorridos que pueden entrar en conflicto con esos supuestos.

Tener presente estas cuestiones sobre los distintos criterios de valoración e interpretación del arte permitirá, al menos, comenzar a identificar y a diferenciar, por un lado, las apreciaciones de carácter más personal, relacionadas con el gusto o las funciones instaladas, y, por otro, las consideraciones estéticas que implican necesariamente abordar el contexto en que se sitúan esas producciones artísticas. La valoración estética también se construye y para ello hace falta desarrollar determinadas herramientas. Frente al hecho artístico el artista posee

una doble tarea: por un lado será *espectador* del arte de la época que le toque vivir; por otro, será *productor* de sus propias obras. Esta doble posición se encontrará presente en todo contacto con el arte, puesto que el desarrollo de una influirá necesariamente en la otra.

El sentido, la interpretación musical

Al imaginar una situación de formación que integre las tendencias mencionadas, se podría pensar que las clases de instrumento deberían desarrollarse mediante la exposición del contexto histórico-social de una música determinada, la identificación de los elementos del lenguaje o del género, la aplicación de recursos técnicos instrumentales, o el trabajo sobre diversos recursos expresivos. Sin duda, estos abordajes deberían ocurrir en algún momento de una adecuada formación instrumental. Pero si no trascienden el espacio de indicación particular en una determinada clase para una obra, canción, o recurso puntual de un género, no proporcionarán un aprendizaje verdaderamente significativo en la dirección que aquí se plantea. La clase individual o los grupos reducidos son espacios particularmente aptos para trabajar la construcción de sentido, tanto en su posibilidad más general de *dar sentido* al trabajo realizado, como en el desarrollo de un tipo particular que podría ser considerado una herramienta para la valoración estética: *el sentido crítico artístico*.⁹

En este trabajo, el término *sentido* se utiliza principalmente para referir a las ideas

⁷ El sociólogo francés Pierre Bourdié ha desarrollado exhaustivamente el estudio sobre "el gusto" en las sociedades. Ver, Pierre Bourdieu, *El sentido social del gusto*, 2010.

⁸ Un análisis sintético y esclarecedor sobre las posibles funciones del arte desde la antigüedad hasta nuestros días puede encontrarse en Ariel Bignami, *Praxis artística y realidad*, 1983.

⁹ El uso del término *crítico* se vincula con la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, una corriente filosófica desarrollada desde 1930 en Alemania. La mirada sobre el lugar del Arte en la sociedad de aquel momento tuvo una presencia central en las reflexiones y en los conceptos de la Escuela. Por lo tanto, su consideración y utilización en este artículo, en términos generales, no reporta mayor novedad. Hasta podría considerarse que *sentido crítico artístico* supone casi una redundancia. Quizás el aporte más significativo que se presenta en este trabajo sea el momento y el espacio puntual en donde se propone su aplicación o ejercicio. Para profundizar sobre el tema ver: Alicia Entel y otros, *Escuela de Frankfurt: razón, arte y libertad*, 1999.



que implican un nuevo estado de comprensión, y surgen o son producidas en la interacción con la música por medio de su práctica y su análisis. Con el término *crítico* se hace referencia a una mirada, a una perspectiva orientada a mostrar las posibles contradicciones de los supuestos y de los saberes instalados. Una perspectiva que contribuye a develar implicancias morales, ideológicas y hasta políticas con el fin de obtener otra mirada superadora que contemple la subjetividad de quien observa y de quien produce, a partir de la obra o de la canción, gran cantidad de sentidos y posibles significados en un entramado cultural que trasciende el material concreto de trabajo y que requiere ser indagado.

En el espacio de clase, el intercambio entre estudiante y docente permite diversas reconstrucciones racionales de las músicas, así como la recuperación de las distintas sensaciones, percepciones y emociones que ésta puede llegar a inducir. El contacto cercano con el estudiante hace posible un seguimiento profundo de los procesos de construcción de sentido que éste recorre. La posibilidad de aplicar el *sentido crítico* en estos espacios no parece ser una idea tan trillada o desarrollada. La predisposición a cierto estado de vigilia, en el que no sólo se considera lo que se ve o se escucha en una primera impresión sino que se profundiza en pos del hallazgo de nuevos modos de comprensión, podría considerarse como punto de partida para la construcción de sentido.

El conocimiento operante al inicio de este proceso, tanto a nivel cognoscitivo como sensorial, servirá como herramienta para la elaboración de la nueva construcción interpretativa que se transformará luego en un nuevo conocimiento. Se trata de una herramienta necesariamente dinámica en su construcción, utilización y en sus distintas etapas de asentamiento. Es posible decir también que no se tiene o se deja de tener sino que se construye o produce constantemente, cíclicamente. Toda perso-

na utiliza algún modo implícito de interpretación y valoración frente al arte. Un objetivo posible de la formación artística musical pudiera ser el de avanzar en niveles de significación estética, cada vez más apropiados, para construir modos de observación acordes con el contexto de la música que se está realizando o escuchando.

En una situación de aprendizaje programado, sea en un marco institucional o no, el estudiante tendrá una situación de partida como la mencionada anteriormente. Una música será interpretada con los conocimientos construidos hasta ese entonces. A partir de esto, y de imaginar un inicio virtual del proceso, el docente podrá sugerir diversos recorridos de búsqueda para el estudio de esa música en particular, como, por ejemplo, proponer un abordaje lúdico mediante la improvisación; indagar sobre otros recorridos creativos vinculados con los materiales de la obra o el género; trabajar la imitación de posibilidades expresivas; proporcionar elementos para entender su contexto social y cultural; interpelar al estudiante sobre su conocimiento del lenguaje, sobre la valoración que le adjudica a él o a esa música; inducir a la toma de conciencia de los propios gustos y procesos; etcétera. En todos los casos, las propuestas deben estar cerca de las posibilidades de consideración, comprensión, realización y asimilación del estudiante.

Iniciado este recorrido, y en la instancia de cierre de algún ciclo del proceso, "la música habrá madurado" desde el punto de vista interpretativo musical y conceptual. El resultado no deberá ser unívoco sino cualquiera de aquellos que reflejen un cambio de sentido, una postura distinta y un manejo superador de las posibilidades de realización de la música misma. El sentido crítico artístico también habrá madurado, habrá cambiado de estadio, produciendo nuevos significados.

En los distintos momentos del estudio, esta búsqueda tendrá a la *interpretación*

ARTÍCULOS



musical como reflejo y espacio privilegiado de explicitación. Para definir este espacio es necesario hacer una breve referencia a los otros momentos o procedimientos que hacen posible que suceda eso que llamamos “música”. El de mayor consenso, quizás, gira en torno al concepto de *composición*, en donde el autor *crea* una nueva música a partir, claro, de un marco genérico y cultural determinado. Luego, según el tipo de música que se trate, ocurrirán procesos de instrumentación, transcripción, adaptación o arreglo. Aquí el consenso es más difícil, sobre todo en el último caso.

Este modo de producción e intervención se encuentra asociado, principalmente, a la música popular. Si bien no es el tema central de este artículo, viene al caso señalar que con frecuencia se utilizan de manera indistinta los conceptos de *arreglo* y *versión* planteando, incluso, la sinonimia entre ambos. Proponemos una clara diferenciación –que queda como debate pendiente para otros estudios– según la cual la *versión* es el producto final, la obra misma, que implica el tránsito por la composición, el arreglo y, finalmente, la interpretación musical. Como se indicó, este último momento de la producción musical es un espacio privilegiado para la construcción de sentido en acto, en tiempo real, es decir, en el momento en donde todos los recursos técnicos, expresivos y conceptuales se presentan en forma de síntesis mediante la interpretación musical, proporcionándole un *cómo* hacer y un *porqué* hacer esa música y, por supuesto, un *para quién*.

Las conclusiones, los interrogantes

Hasta aquí se ha propuesto un recorrido posible en la enseñanza musical de instrumento para la construcción de sentido como un insumo irremplazable para la interpretación –que incluye a la ejecución–, y

que a su vez será un elemento determinante en la construcción de la versión musical. Éste puede ser el más general en el contexto profesional de las artes y, a la vez, el más específico en el marco de una situación de aprendizaje como la descripta.


Existen y ocurren otros y variados tipos de sentidos adjudicables al hecho artístico. En la situación de formación que nos ocupa, tanto en el estudiante como en el docente comprometido, se producen numerosos movimientos afectivos que otorgan *sentido*, en una utilización amplia del término, al quehacer artístico. La satisfacción, el desaliento o la *serendipia*¹⁰ son estados de ánimo que influirán directamente en la construcción de algún sentido más específicamente estético. El docente deberá tomar en cuenta estos estados –incluso con la fuerte subjetividad que portan– y trabajar con ellos para identificarlos como componentes de la construcción que aquí nos interesa.

Las escuelas que el alumno transite durante su proceso de formación influirán y determinarán los modos de interpretar el arte. A la vez, desde distintas perspectivas e instancias, toda nuestra actividad vital influirá en los estratos de nuestra psique y, consecuentemente, en nuestra manera de interpretar la realidad. Por ello, dentro de un espacio de formación programado, se considera más adecuado trabajar en un manejo activo y analítico de las construcciones interpretativas, antes que dejarlas libradas a extremos niveles de inconsciencia, disfrazada de expresividad. Esto no implica encasillarlas en respuestas y observaciones previsibles, sino que apunta a otorgarles la flexibilidad necesaria que permita registrar los propios procesos y discernir los diferentes contextos de pertenencia de cada obra de arte.

Finalmente, se cree que las propuestas de formación musical orientadas a la pro-

¹⁰ Término castellanizado del inglés “serendipity”, adjudicado al estado de satisfacción producido por un hallazgo, descubrimiento o revelación.



ducción de sentido mediante una mirada crítica, no solo obtendrán mejores resultados técnico-motrices e interpretativos, sino que tendrán la facultad de trascender el espacio de clase para proyectar el trabajo hacia los espacios afectivos más significativos para el estudiante, revalorizar la tarea y, sin duda, hacerla más grata. 

Bibliografía

ADORNO, Theodor: *Sobre la música*, Buenos Aires, Paidós, 2000.

ALTAMIRANO, Carlos (Dir.): *Términos críticos de la sociología de la cultura*, Buenos Aires, Paidós, 2002.

BELINCHE, Daniel y LARRÈGLE, María Elena: *Apuntes sobre apreciación musical*, La Plata, EDULP, 2006.

BIGNAMI, Ariel: *Praxis artística y realidad*, Buenos Aires, Efece, 1983.

BOURDIEU, Pierre: *El sentido social del gusto*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2010.

ENTEL, Alicia; LANARDUZZI, Víctor y GERZOVICH, Diego: *Escuela de Frankfurt: razón, arte y libertad*, Buenos Aires, Eudeba, 1999.

MIRIN, Edgar: *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, Buenos Aires, Paidós, 1994.

POZO, Juan Ignacio; SCHEUER, Nora; PÉREZ ECHEVERRÍA, María del Puy; MATEOS, Mar; MARTÍN, Elena y DE LA CRUZ, Montserrat: *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*, Barcelona, Graó, 2006.

RUBIO, Luis: "Comunicación y crisis", en *Manú*, N°1, La Plata, 1985.