



Universidad Nacional de Rosario
Facultad de Humanidades y Artes
Escuela de Música

**Nuevos caminos para el desarrollo de la
lectoescritura musical: proposiciones
sobre el método.**

Seminario de Investigación
Informe final

Autores: Carlos Catania y Rodrigo Abecasis

Profesor/Tutor: Federico Buján

Carreras: Licenciatura en Composición / Licenciatura en Guitarra

2022

INDICE:

Capítulo 1	4
1-1 Introducción	5
1-2 Problema/Situación Problemática.....	6
1-3 Preguntas de investigación.....	10
1-4 Antecedentes	11
1-5 Objetivos	13
1-6 Hipótesis	14
1-7 Estrategia metodológica	15
Capítulo 2	18
2-1 Lo “bueno” conocido: una revisión de los métodos más usados: Hindemith, Aguilar, Garmendia	19
2-2 Hindemith y su método.....	21
2-3 Aguilar y su método.....	45
2-4 Garmendia y su método.....	93
Capítulo 3.....	132
3-1 ¿Era tan “bueno”? Un análisis crítico de los conceptos y ejercitaciones propuestas por esos métodos a la luz de investigaciones de otras áreas.....	133
Capítulo 4.....	144
4-1 Lo “malo” por conocer: una aproximación a otros métodos: Gorow, Prosser, Burge, Pelmutter	145
4-2 Steve Prosser y su método.....	147
4-3 Ron Gorow y su método.....	157
4-4 Burge, David Lucas y su método.....	191
4-5 Perlmutter, Adam y su método.....	195

Capítulo 5.....	210
5-1 Lo que no se tenía en cuenta: reflexiones acerca de aquellos elementos que se presentan novedosos en estos métodos	211
Capítulo 6.....	216
6-1 ¿Será así? Una revisión de otras teorías acerca de cómo accedemos al conocimiento por medio del movimiento y lo cognitivo-corporal, no siempre explicitados en estos libros	217
6-2 Oralidad y escritura: Paradigmas.....	219
6-3 La producción de sentido: Semiosis.....	222
6-4 El aprendizaje	226
6-5 El cuerpo	232
6-6 Otras ideas.....	239
Capítulo 7.....	244
7-1 ¿Y ahora...? Conclusiones que abren un camino a indagar nuevas posibilidades en la enseñanza de la lectoescritura, o no	245
Referencias bibliográficas	251

Capítulo 1

1-1 Introducción.

“Los métodos utilizados localmente para la enseñanza de la lectoescritura musical y sus limitaciones.”

El presente trabajo propone una revisión de los métodos de lectoescritura musical de relevancia en nuestro medio, así como un análisis comparativo con métodos utilizados en los Estados Unidos de Norteamérica donde se imparte lo que se conoce cómo *Ear Training* (Entrenamiento Auditivo) que presenta similitudes con los enfoques de la materia Audioperceptiva vigente en nuestra currícula.

Propone a su vez un acercamiento a estudios realizados en otras áreas, como ser la psicología, la semiótica, la eutonía, el método Feldenkrais, la medicina o la neurociencia, a fines de corroborar si ciertas estrategias que se dan *per se* con respecto a las posibilidades de la memoria, asimilación y reproducción del fenómeno sonoro pueden ser reconsideradas para lograr una mayor efectividad.

Creemos que la posibilidad del desarrollo de nuevas estrategias didácticas y nuevas posibilidades de enseñanza necesitan de una instancia de reflexión sobre la forma en que se viene trabajando y los métodos que se están usando, y ponerla en una suerte de “discusión intertextual” y “discusión intermetodológica”, con otras formas de abordaje de las mismas disciplinas.

1-2 Problema/ Situación problemática:

Tomamos cómo punto de partida la materia Audioperceptiva que se dicta en la Escuela de Música de la Universidad Nacional de Rosario, con el mismo nombre y finalidad, se dictó durante mucho tiempo en el Instituto Superior de Música de la Universidad Nacional del Litoral y con nombres distintos en instituciones musicales diversas cómo la Escuela Provincial de Música N°5030 o el Instituto Superior del profesorado de Música 5932 “Carlos Guastavino”. Independientemente del nombre, estamos refiriéndonos a las materias que se encargan de enseñar la lectoescritura Musical y los métodos que se utilizan para enseñar este proceso.

Hemos notado que existe una falta de homogeneidad en los resultados que proporcionan dichos métodos; una suerte de falla, de tensión o de ineficacia en las formas de enseñar y aprender la lectoescritura musical, en diversos niveles, tanto en el aspecto rítmico, como en lo referente a las alturas. Especialmente, existen confusiones en la aplicación directa de la lectoescritura en la producción musical concreta, ya sea en la ejecución instrumental o cantada, en los arreglos, en la composición, en el armado de ensambles, etc.

Entre los problemas que hemos podido apreciar, vemos que muchos alumnos con varios años de formación en la materia, resuelven parcialmente bien un dictado melódico, fallando de manera aparentemente aleatoria en algún salto; los mismos alumnos no encuentran ninguna dificultad en reconocer cualquier intervalo en forma aislada. Otros ejemplos se encuentran en alumnos con errores en la lectura rítmica en su instrumento específico, con figuras y patrones que, en otra instancia, le son sencillos de reconocer y reproducir. En el caso de la lectura melódica, se notan dificultades cuando aparecen alteraciones cromáticas o cuando se sale de ciertos ámbitos que se toman como punto de partida, como es el caso de la Escala Mayor o Menor.

Estas situaciones se repiten independientemente del docente a cargo y de la estrategia didáctica que utilice, lo cual nos lleva a pensar en la eficacia de los métodos que se están utilizando para generar las clases.

En la actualidad los que se utilizan son básicamente 3:

Garmendia, Emma; y Varela, Marta Inés (1981): *Educación audioperceptiva: bases intuitivas en el proceso de formación musical (Libro del Maestro)*; Hindemith, Paul

(1949): *Adiestramiento Elemental para Músicos* y Aguilar, María del Carmen (1978): *Método para Leer y Escribir Música a partir de la Percepción*.

Consideramos indispensable para este trabajo hacer una revisión de estos métodos, ver que tienen en común y qué elementos parecen estar quedando de lado. Hemos ido recopilando simultáneamente otros métodos de origen estadounidense que presentan aparentemente otros caminos. La elección del país no responde a ningún criterio particular, simplemente teníamos noción de la existencia de algunos de los mencionados métodos por distintos motivos, como por ejemplo, haber estado en contacto con músicos que accedieron en algún momento a las becas de la escuela *Berklee College of Music*.

Una investigación previa realizada en el ámbito de la Escuela de Música de la UNR (Cáceres; Gelmini; Giménez, 2018) puso foco en las problemáticas conducentes a la deserción estudiantil en el ámbito de las carreras de Música de la UNR. A pesar de que dicha investigación no incluye a las dificultades con el aprendizaje de la lectoescritura, como una de las causas principales que llevan a situaciones de deserción de los alumnos, percibimos en nuestra experiencia como docentes y alumnos que la mencionada situación problemática de “tensión” o “falla”, resulta en que los alumnos que simplemente se agotan de intentar resolver algo que, en forma empírica o práctica les resulta más fácil, placentero y dúctil. Entiéndase con esto: cantar, tocar o “sacar” una pieza musical, “de oído” sin necesidad de leerla, por imitación o transmisión oral, ya sea desde una grabación, un video o ejecutada en vivo.

Queda de lado la discusión sobre si la lectoescritura musical es, efectivamente, una herramienta necesaria para el músico. Partimos del hecho de que sí lo es y, además, que funciona de modo semejante a la lectoescritura en el ámbito del habla, en el cual, no reemplaza a la oralidad, sino que la complementa. (Ong, 1993).

El acto de estudiar siempre implica el de leer, aunque no se agote en éste. De leer el mundo, de leer la palabra y así leer la lectura del mundo hecha anteriormente. (Freire, 2002: 47). En primer lugar, la oralidad antecede a la grafía, pero la trae en sí desde el primer momento en que los seres humanos se volvieron socialmente capaces de ir expresándose a través de símbolos que decían algo de sus sueños, de sus miedos, de su experiencia social, de sus esperanzas, de sus prácticas. Cuando

aprendemos a leer lo hacemos sobre lo escrito por alguien que aprendió a leer y escribir antes, al aprender a leer nos preparamos para, a continuación, escribir el habla que socialmente construimos. (Freire, 2002: 55).

Y nos permitimos agregar a la cita: La música que socialmente construimos.

Por ello, nuestras aspiraciones con respecto a este trabajo son las de sumar opciones, e incluir lo pragmático (los temas “sacados de oído”, la transmisión oral de la música, la simbolización física y práctica de los signos, etc.) fuerte y directamente en el aprendizaje de la lectoescritura musical.

Independientemente de los métodos utilizados, las reflexiones que hacíamos nos fueron llevando a plantearnos cuestiones quizás más primarias o básicas e inevitablemente, hacer comparaciones con la lectoescritura del lenguaje. Llegamos a la siguiente reflexión:

Si vemos alguno de estos símbolos:

A a

Tenemos un signo lingüístico que representa un fonema. El mismo presentará variaciones dependiendo de la lengua en la cual funcione y sus reglas fonéticas. Por ejemplo, en nuestro medio, la mayoría de las personas lo asociamos a un sonido en nuestra lengua española. Si la pienso en inglés ya tiene en principio otro sonido que será “ei” pero dependiendo de la palabra puede tener distintas fonéticas, por ejemplo, si en inglés digo la palabra *cat*. Esto no parece representar un mayor problema si me dictan oraciones o frases, llegado el caso escucho cómo suena y sé qué símbolo escribir.

Pero cuando veo estos símbolos:



¿Por qué necesito alguna referencia: escuchar ese sonido mismo u otro sonido para poder asociarlo interválica o escalísticamente a este? ¿Por qué, siendo que es una única altura que no debería variar cómo puede variar el sonido cuando veo el símbolo “a”?

Intuimos que parte de la dificultad en resolver el tema de alturas es quizás la forma en que se enseña y qué es lo que se enseña. El aprendizaje de un lenguaje y su riqueza simbólica implica diversos procesos cognitivos, corporales y emocionales.

1-3 Preguntas de investigación:

Nos surgen entonces estas preguntas:

¿Están contemplados, dichos procesos, dentro de la enseñanza tradicional de la lectoescritura musical?

¿Qué estrategias y/o factores no están siendo contemplados en los métodos utilizados?

¿Cuáles son los elementos que registran mayor dificultad en dichos métodos?

¿Habrá elementos respecto de la percepción de la altura que no se están teniendo en cuenta, cuáles?

¿Existen otros métodos planteando caminos diferentes para el abordaje de la lectoescritura en música?

¿Es lo que plantean los métodos lo que falla o la forma en que se están aplicando? Pensando que fuera esta segunda opción.

¿Podemos idear estrategias y actividades superadoras de nuestra propia experiencia como alumnos y docentes? ¿Cuáles?

1-4 Antecedentes:

“A medida que se conocen las tonalidades y los diferentes registros de las voces e instrumentos y se desarrolla la memoria musical y del sonido, se va adquiriendo paulatinamente el oído absoluto.” (Garmendia, 1981: 4).

Por muy bien intencionada que sea la afirmación anterior sabemos que, en la realidad, no es así. El oído absoluto no deviene un día de tan solo hacer las mismas prácticas o de simplemente ir incorporando más aprendizajes. En una primera instancia de búsqueda de métodos diversos, hemos ido encontrando que existen métodos de dicen enseñar el oído absoluto como *Perfect Pitch Method* de Adam Perlmutter (2014) o *The Perfect Pitch Ear Training Supercourse* de David Lucas Burge (1999) los cuales nos abocaremos a analizar a fines de ver qué propuestas presentan con respecto al oído absoluto.

Por otro lado, nos surgió la necesidad de saber a ciencia cierta qué se sabe sobre el oído absoluto. Decidimos entonces que, simultáneamente a la revisión de los métodos vigentes, debíamos investigar ciertos aspectos que hacen a las posibilidades de percepción y memoria del sonido.

Buscamos artículos referentes al tema. Muchos de los mismos no parten de la inquietud de músicos sino de campos como la psicología o la psicofísica. Nos resultaron relevantes y esclarecedores dos en particular:

1- *El oído absoluto* de A. Vera Tejeiro (Universidad Complutense de Madrid) que, además de exponer las distintas hipótesis relacionadas al fenómeno, hace un relevamiento de las teorías acerca del oído absoluto diferenciando aquellas que consideran a esta habilidad como innata y aquellas que la consideran adquirida.

2- Un estudio llamado *Absolute memory for musical pitch: Evidence from the production of learned melodies* de Daniel J. Levitin del departamento de Psicología de la Universidad de Oregon. Este último nos resultó enriquecedor ya que no solo demuestra experimentalmente que el oído absoluto no está limitado a un grupo de personas con habilidades excepcionales, sino que además se lo puede estimular a partir de aquellas músicas que cada individuo tiene en su memoria. Por otro lado, presenta un dato que nos resultó revelador: “*Referring to AP possessors, Takeuchi and Hulse (1983) have pointed out the asymmetry that not all people who can identify the pitch of a tone*

can also produce a tone at a given pitch” (Levitin, 1994: 6)¹ Lo cual pone en evidencia un error común en la educación de lectoescritura que es el de creer que, si no lo puede cantar, no lo puede escribir.

A modo de ejemplo encontramos también:

El objetivo de nuestro estudio es recordar la melodía de cada intervalo en sí misma sin recurrir a apoyos externos, sin embargo, en una primera etapa, puede ser útil recordar una canción que comience con cada intervalo (o lo contenga en algún lugar destacado del fraseo), siendo conscientes de que al cantar la canción nos ubicamos en cierta relación específica con respecto a la Tónica y esto perturba la captación del sonido del intervalo en sí. (Aguilar, 1978: Intervalos 7).

Hemos podido notar en la práctica, que esto da buenos resultados, sobre todo cuando se ejercita el reconocimiento de intervalos aislados. Surgen los problemas, que la misma autora ya señaló, cuando estamos en el contexto de una melodía y aparece un salto interválico y el alumno queda estancado tratando de recordar la canción que contiene ese intervalo y pierde la noción de la melodía que está trabajando.

Este recurso nos resulta una suerte de Mnemotecnia, lo cual nos invita a indagar los alcances reales de los métodos mnemotécnicos. Una primera búsqueda nos ha provisto una serie de artículos, muchos de los cuales hablan de la utilización de la técnica en el aprendizaje de lenguas foráneas, lo cual complementará también las asociaciones que hemos intuido entre adquirir la lectoescritura del lenguaje y la música.

¹ “... En lo que se refiere a los poseedores de OA (Oído Absoluto), Takeuchi y Hulse, han señalado el hecho de que no todas las personas que pueden identificar la afinación de una nota, son capaces de reproducirla de forma afinada...”

1-5 Objetivos:

General:

- 1) A partir de un estudio crítico de los tres métodos de lectoescritura musical más utilizados en nuestro medio, aportar estrategias metodológicas orientadas al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a los efectos de superar las dificultades advertidas el desarrollo de las prácticas formativas.

Específicos:

- 1) Establecer, a partir del análisis crítico, qué aspectos son abordados en cada uno de los métodos en cuestión y cuáles han sido omitidos (por ejemplo, en el tratamiento de las alturas), situación que podría estar llevando a la heterogeneidad de los resultados.

- 2) Demostrar, a partir del estudio de los métodos elegidos, que es posible pensar otro(s) punto(s) de partida que no sean los sonidos diatónicos de la escala mayor, donde el total cromático podría estar presente desde el inicio del aprendizaje.

- 3) Establecer las dificultades que plantea el actual sistema musical debido a la enarmonía.

- 4) Comparar las propuestas que elaboran los métodos en cuanto a las relaciones y relatividad del sonido en comparación con aquellas que buscan el sonido absoluto y la posibilidad de su enseñanza.

- 5) Hacer un relevamiento acerca del valor del aprendizaje integral desde lo motriz, lo cognitivo y lo emocional como partes fundantes de la producción de sentido, tanto de los discursos sonoros como de los signos gráficos usados para evocar a dichos discursos.

- 6) Proponer posibles aplicaciones de estas disciplinas para el desarrollo de la lectoescritura musical.

1-6 Hipótesis:

Surge la idea de que muchos de los métodos de lectoescritura musical se han basado en la experiencia personal de docentes con grupos reducidos, sin tener en cuenta estudios de otras áreas del conocimiento, en lo que refiere a la memoria del sonido, su aprehensión (física-cognitiva y discursiva), su reproducción y retención.

Por otro lado, la variedad de músicas a las que tenemos acceso hoy en día, gracias a internet y los dispositivos digitales, nos permite entrar en contacto con géneros cuyas combinatorias están más allá de las escalas mayores y menores. En algunos casos escapan incluso al uso del temperamento igual, incorporando sonidos de altura indeterminada producto del trabajo de síntesis digital o la manipulación digital del sonido grabado.

Esto nos lleva a pensar intuitivamente:

- Que se pueden abrir nuevos caminos para la enseñanza, partiendo de una visión más amplia e integral, menos tradicionalista y de conservatorio.
- Que la escala mayor no necesariamente es el punto de partida correcto y que se puede partir, por ejemplo, del total cromático.
- Que los discursos sonoros y su relación con los signos escritos, se adquieren de manera experiencial y no unívoca. (Tal vez se necesiten varios métodos con diversos abordajes).

1-7 Estrategia Metodológica:

Este trabajo se enmarcará dentro de una lógica cualitativa. Para la realización del mismo lo organizamos en las siguientes fases:

- Recopilación de los métodos a analizar.
- Trabajo de análisis crítico de los métodos, esto traerá como correlato el siguiente punto.
- Relevamiento y búsqueda de material (artículos de investigación, tesis, otros estudios) relacionados con temas que se presentan ambiguos, poco claros o sobre los que se habla muchas veces con un conocimiento vago de los mismos, como pueden ser las posibilidades reales del oído absoluto, la mnemotecnia, la improvisación.
- Comparación de los métodos verificando puntos en común, pero ante todo diferencias.
- Basados en los resultados del análisis comparativo establecer criterios e hipótesis de posibles nuevos caminos que se podrían explorar en el terreno de la enseñanza aprendizaje de la lectoescritura.

A modo de plan de trabajo hemos procedido de la siguiente forma:

- Una vez seleccionados los métodos, realizamos una lectura crítica de los mismos. Con esto queremos decir que los aspectos que los autores sugirieron, fueron puestos a reflexión y/o cuestionados. A modo de ejemplo: “No se busca el sonido absoluto de cada nota sino la audición interior de las relaciones tonales/modales entre sonidos.” (Aguilar, 1978: 15). Este comentario nos lleva inmediatamente a la pregunta “¿Por qué?” ya que la autora no da más explicaciones surgen otras como: ¿Será que ella consideró que no se puede enseñar el oído absoluto?”

- Se puso énfasis en observar cómo son tratados los abordajes a la lectoescritura reflexionando específicamente acerca los aspectos de altura, duración, simultaneidad, etc. Esto fue sumamente importante en el caso de Hindemith, por ejemplo, ya que en muchos casos el autor procede a dar ejercitaciones sin mayores explicaciones al respecto.

- Ante conceptos que aparecieron dudosos o poco explicados procedimos a investigar y recopilar artículos y/o investigaciones sobre ese tema en particular poniendo énfasis en los aportes que pudieron darnos otras áreas del conocimiento.

Ej.: a) En páginas anteriores mencionamos el caso del oído absoluto, que constituye un ejemplo de esto.

b) Las disciplinas que exploran el aprendizaje desde lo psicomotriz y lo cognitivo, desarrolladas en el capítulo 6.

- La lectura y análisis de los textos tuvo un orden cronológico referido al año de edición de cada uno de ellos, con la intención de que esto ayude a dar un marco epistemológico de época.

Consideramos que poder ir comparándolos y evaluando criterios que aparezcan disimiles entre uno y otro fue enriqueciendo el análisis y la posibilidad de crítica de los mismos. Finalmente, las “diferencias” o “puntos cuestionables” fueron expresados al final del capítulo luego de haber expuesto cada método en detalle.

- Del mismo modo, el capítulo 6 da cuenta de una lectura simultánea de los métodos mencionados y de bibliografía ampliatoria que podría ayudarnos a extender la efectividad de nuestro trabajo. La mención a ciertas estrategias didácticas o posibles formas de ejercitar fueron comparadas con nociones expuestas en libros y artículos multidisciplinarios.

Podemos definir ahora que la lógica de este trabajo es, además, tomando el concepto de Eco, la de un trabajo de compilación con “modesta pretensión de cientificidad” (Eco, 1977: 50) ya que, a partir de los métodos utilizados regionalmente, se buscó encontrar aquellos elementos que aparecieron como faltantes y que quizás están expuestos en otros métodos o en otras disciplinas referidas al aprendizaje.

En resumen, hemos intentado cotejar ciertos conceptos de los que parten los métodos ya mencionados con estudios de otras áreas del conocimiento como ser la psicología, la semiótica, la eutonía, el método Fedenkrais, la medicina y la neuropsiquiatría, acercándonos así a lo que Borsotti (1977) denomina cómo Interdisciplina, en la que, sin ser especialistas en las otras disciplinas, nos valemos de estudios realizados en esas otras áreas con respecto a diversos temas (el oído absoluto, la mnemotecnia, diversas técnicas corporales, la oralidad, entre otros) para ampliar nuestro

conocimiento al respecto y poder tener un juicio más valioso de cómo interacciona la enseñanza de la lectoescritura con estos conceptos.

Capítulo 2

2-1 Lo “bueno” conocido: una revisión de los métodos más usados: Hindemith, Aguilar, Garmendia.

Un método tiene una función fundamental que es la de organizar un procedimiento, un camino posible para obtener ciertos resultados en la enseñanza. Es un texto que nos organiza contenidos con el desarrollo de posibles formas de transmitir esos contenidos. Esto no implica que sea el desarrollo de secuencias didácticas, es el soporte de las mismas. En este sentido, no se trata de una planificación. El método me servirá para establecer mi planificación por un plazo de tiempo estipulado. Es más, me permitirá esbozar el programa de la Materia que al que hace alusión. Finalmente le permitirá a un autodidacta avezado llegar a esos conocimientos que el método propone.

Es entonces, un organizador de las distintas instancias del quehacer docente y/o del proceso de aprendizaje individual. Es fundamental tener esto claro, lo fue para nosotros a fines de delimitar correctamente el objeto de estudio y lo será para el lector que esté buscando algún enfoque distinto en lo que hace a la lectoescritura musical.

Algún docente o estudiante avanzado, que conoce de los métodos, leerá en este primer capítulo algunas ideas de las que dirá: - “pero yo conozco un docente que usa este método y no lo referente a ritmo no lo enseña así”. Ahí vemos en juego una estrategia didáctica basada en el método, pero en manos de un docente que, ya sea crítica o lúdicamente, se permitió una variante para llegar a alguno de los objetivos. No entra dentro de nuestro cometido hacer un relevamiento de las múltiples pequeñas variantes que deben haber introducido gran cantidad de maestros en distintas regiones del país. Nos concentramos entonces en la matriz que generó dichas variantes.

Del mismo modo buscamos sacar a la luz ciertos criterios que se han establecido como dogmas de la enseñanza musical y que consideramos es hora de poner en duda y analizar a la luz de estudios referentes a las posibilidades de la audición y la memoria en áreas de psicología o medicina.

Empecemos entonces con una presentación de nuestros primeros “invitados”, los métodos que más se utilizan en nuestra región y en las instituciones musicales de la misma.

Presentaremos cada uno de ellos a partir de sus prólogos, es decir a partir de las intenciones, visión y propósitos que tiene cada uno acerca de la lectoescritura musical.

luego nos meteremos de lleno en el abordaje de cada uno de los puntos que tocan y esto ya lo haremos con una actitud más crítica y cuestionando esos procedimientos o conceptos que proponen.

Las diferencias de formato de escrituras en ítems, puntos o diferente tipo de ordenamiento y redacción en los análisis de cada método, se corresponden a las diferencias presentes en las versiones originales de cada uno de ellos.

2-2 Hindemith y su método:

Elementary Training for Musicians es el título original del aporte a los métodos para leer y escribir música de Paul Hindemith. La traducción que encontramos habitualmente al castellano es incorrecta ya que traduce “training” como adiestramiento y no cómo entrenamiento. El título con el que se lo suele encontrar en lengua castellana es *Adiestramiento elemental para músicos*. Si bien consideramos que el sentido de las palabras y sus posibles connotaciones son una veta interesante de análisis y reflexión, no en vano nos valemos de ciertos juegos de palabras en nuestro índice, no vamos a entrar en la discusión acerca de la interpretación a que se puede prestar esta incorrecta traducción.

Pasemos entonces a el trabajo en sí. El prólogo de la versión más conocida es de 1946. El contexto y la época son importantes. Hindemith había ingresado a Estados Unidos en 1940 a causa de las persecuciones Nazis. En esta introducción nos plantea la falta de bases sólidas en lo que respecta “ritmo, al compás, a los intervalos, las escalas, la notación y su correcta aplicación” (Hindemith, 1949: VII), con las que empieza un alumno sus cursos de Armonía. Se permite definir además esos métodos como “deplorables”.

Es interesante ver que por un lado critica los métodos como el del solfeo y remarca la carencia de métodos pensados en el estudiante y por otro lado manifiesta una añoranza hacia un tipo de músico y de compositor que tenía un dominio que iba más allá de su “oficio”. Por ejemplo, compositores que no tocan ningún instrumento cuando antes un compositor era un virtuoso de uno o más instrumentos.

Y lo que nos resulta interesante es que está última visión por lo general va de la mano de pensar que había un pasado mejor con una enseñanza mejor y por eso el músico tenía esas características. Sin embargo, este docente tiene la habilidad de pararse en su tiempo, mirar atrás reconociendo lo que estaba bien, pero a la vez mirando hacia adelante con una mentalidad renovadora, con deseos de probar e investigar nuevas posibilidades.

Más interesante aún es la postura que toma, y que se puede rastrear en métodos para la iniciación musical como los de Dalcroze u Orf, de tener una “vivencia” de la música en el proceso de estudio por medio del canto y el ritmo. De este modo plantea la

ejercitación musical como medio de llegar a la teoría y su representación gráfica. Al alumno cómo “oyente atento y músico activo”.

Finalizando su prólogo explica los aspectos que considera necesario trabajar para llegar a los objetivos planteados. Estos serán el aspecto Rítmico, el Melódico y lo que llama la “Acción Combinada” que consiste en tocar un ritmo distinto de la melodía que se está cantando. Aclara que no trabaja los temas de Forma y Armonía ya que estos se ven luego en materias específicas del tema.

Nos parece importante resaltar que, si bien hay una búsqueda de vivenciar y experimentar la música de maneras no trabajadas por métodos como el del solfeo, no deja de lado la idea de que el alumno debe aprender a pensar con lógica. Sobre este aspecto iremos haciendo reflexiones más adelante.

Antes de empezar con los capítulos recordemos que el autor trabaja tres aspectos, cada capítulo tendrá entonces 3 secciones *A. Aspecto Rítmico*, *B. Aspecto Melódico* y *C. Acción Combinada*. Para cada una de ellas puede exponer algunos conceptos o pasar directamente a las prácticas, en las que están comprendidas: lectura y dictados a realizar por el docente. Los ejercicios tienen una numeración continua; quiere decir que si el capítulo I terminó con el ejercicio 5, el capítulo II empezará con el ejercicio 6. Cada ejercicio es, en realidad, un grupo de pequeños ejercicios que son similares; estos los numera con letras minúsculas.

Los dictados se encuentran en la segunda parte del libro. Dicha sección tiene también un prefacio en el que Hindemith resalta las falencias de los conservatorios de su época respecto a esta actividad, que considera, de hecho, fundamental. Al parecer, la práctica del dictado se daba como una materia aparte, dissociada de otras actividades musicales, por ende, la propuesta del autor es unirlos a las actividades relacionadas con la práctica y lectura.

Respecto al dictado y las posibilidades de resolverlo, Hindemith es consciente de que cada individuo tiene sus tiempos y formas de llegar al resultado, pero destaca que hay dos métodos básicos de abordaje del dictado que entiende como las:

...las dos maneras que los oyentes adoptan para percibir y comprender la música. Un grupo capta la impresión general de una estructura y por medio de reflexión analítica posterior con la ayuda de percepciones

repetidas del mismo material o de conclusiones basadas en la memoria o en la lógica, descubre y agrega las partes constituyentes, completando así literalmente la forma musical preestablecida.

No es menos importante el otro método, que agrega gran cantidad de impresiones auditivas aisladas hasta que se reconstruya la forma completa, en síntesis, en la mente del que escucha. (Hindemith, 1949: 184).

Seguido, expresa la importancia de poder tener ambas posibilidades a mano y aplicarlas en la medida en que sea necesario para resolver la tarea emprendida. Propone que el docente debe guiar al alumno en lo que se refiere a en qué ocasiones puede usar uno u otro, para ello cuando se quiera trabajar sobre el contorno, el docente dictará en un movimiento rápido, repitiendo muchas veces el ejemplo completo. Para la melodía, por ejemplo, el alumno, antes de escribir las notas y el ritmo, podrá hacer esbozos con líneas que den cuenta de cómo es el movimiento de las alturas, luego concentrarse en inicio y final para luego completar las partes que faltan. El número de repeticiones irá eventualmente disminuyendo y el profesor podrá ir dando algunas guías en base a preguntas sobre alguna nota o ritmo en particular.

Para el segundo método, se trabajará con fragmentos pequeños, pudiendo al principio dictarse el ritmo separado de la melodía. Propone hacerlo al pizarrón también de manera que haya participación y corrección grupal; otras variantes podrá inventar el profesor para hacer de esto un proceso dinámico y musical.

Para terminar, Hindemith detalla que, si bien la caligrafía y prolijidad deben ser controladas por el docente, se pueden permitir errores en el dictado, en lo que hace a algunas notas o ritmos, por ejemplo, una duración que no se escribe en su totalidad y se completa con silencio, dado que este tipo de errores son parte del proceso perceptivo y de la manera en que cada uno retiene la idea musical. Concluye con la idea:

En todos los cursos de dictado el mayor peligro consiste en que estos fácilmente degeneran en una especie de competencia. Nada es tan insensato cómo asociar metas musicales con la idea de la rivalidad mental y hasta con una especie de acertijo infantil. (Hindemith, 1949: 185).

Pasemos ahora al detalle de cómo evoluciona cada capítulo:

Capítulo I A: parte de la noción de pulso, es curioso que esta aparezca denominada como *ritmo*, la versión en inglés del texto utiliza la misma palabra para el tempo, habría que ver si el autor escribió inicialmente en alemán y si esto fue traducido correctamente. Le sigue un primer grupo de ejercicios de los cuales el primero consiste en hacer un sonido largo con la voz mientras se marca el pulso. A el pulso lo gráfica en esta instancia con líneas paralelas equidistantes una de otra, al sonido largo con una línea horizontal sobre estas. A continuación, da una serie de ejercicios donde se marcará el pulso y se harán sonidos de distinta duración con la voz, la escritura de esto es cómo se señaló previamente, pero con una suerte de arcos, en vez de líneas rectas, para los sonidos largos. El tempo acá es moderado.

La siguiente indicación aparece en cada aspecto de cada capítulo y no la repetiremos todas las veces, pero es importante ya que constantemente está apelando a la inventiva del alumno. La indicación es: “Invente ejemplos similares” (Hindemith, 1949: 4).

Seguidamente sugiere hacer el ejercicio con un instrumento y marcar el pulso con el pie. En caso de hacerse al piano aparece la propuesta de cambiar, en una segunda ejecución, la mano con que se hizo el pulso y, por ende, la mano con que se toca el sonido. Para terminar, sugiere hacerlos nuevamente en un tempo acelerado. Sugiere hacer ahora dictados y finaliza el primer grupo de ejercicios con la presentación de las figuras redonda, blanca y negra.

Acá hay dos aspectos que nos llaman la atención, el primero es que asocie la negra directamente al pulso, lo cual eventualmente genera confusiones a la hora de trabajar con números de compás cuyo denominador no sea 4. Y la segunda es que a las figuras las llama *notas*. Una vez más revisamos la versión en inglés y efectivamente utiliza la misma palabra.

Para el ejercicio 2, propone hacer lo mismo que en el 1, pero ahora el pulso aparece con negras y los sonidos largos con las figuras presentadas, incluida la negra. Le sigue un grupo de dictados. El ejercicio termina con la explicación y presentación de los silencios de dichas figuras, presenta además el símbolo de doble barra para indicar el final de la música escrita.

El ejercicio 3 es igual a los anteriores, pero ahora con silencios. Al final del mismo propone un tercer grupo de dictados.

B. La primera experiencia con alturas será la de emitir sonido en un registro cómodo. Hacer luego un sonido más agudo y volver al primero, seguidamente uno más grave y volver al primero otra vez. Los mismos se denominarán con las letras a, m y g. El ejercicio ahora consistirá en hacer distintas combinaciones de los mismos y luego, al igual que con las duraciones, inventar ejercicios similares.

C. Empieza diciéndonos: “Los tres signos que representan el valor de las notas...” (Hindemith, 1949: 7) a esto le siguen la redonda, negra y blanca. Lo mencionamos porque esto da cuenta de los errores y las confusiones que puede generar el uso inadecuado de los términos musicales: ahora las notas ya no son esos símbolos, como nos dijo antes el autor, ahora van a tener que ver con la altura y la negra, blanca y redonda pasaron a ser “*signos*” (en inglés aparece la palabra *symbols*).

Para el ejercicio en sí. utilizará una línea horizontal; sobre la línea estará el sonido medio, arriba de la misma el agudo y por debajo el grave. Debajo de la línea aparece un ritmo que deberá interpretarse percutiendo. En los primeros ejercicios, este se corresponde con el pulso, luego intercala silencios. Propone seguidamente hacerlos de nuevo con un instrumento y, como en A. y B., inventar ejercicios similares. Finalmente, dictados.

Hay dos aspectos importantes que el autor logra en este primer capítulo, por un lado, partir de nociones básicas de duración y altura sin hacer alusión, salvo la introducción de las figuras, a conceptos musicales. Lo más importante es que va dando posibilidades de grafía para estas experiencias. Esas grafías van anticipando el empleo que se hará en el pentagrama. El segundo aspecto es el de desarrollar el pulso interno. Cuando en los ejercicios de C agrega silencios a la parte rítmica está forzando al alumno a pensar las cantidades de pulso que corresponden con los silencios mientras está cantando. Se puede objetar que esto no es fácil, quizás una mejor preparación para este tipo de práctica hubiera sido necesaria, sin embargo, el resultado que se obtiene, cuando se logra realizar, es altamente valioso.

Capítulo II A: Empieza proponiendo la noción de compás como la disposición en grupos regulares de los valores rítmicos (figuras) vistos. Menciona sólo las posibilidades de los compases de 2 y 4 tiempos, sin duda por no haber dado aún un

valor que dure tres tiempos y que pueda completar un compás con numerador 3. No es clara la idea del denominador en lo que hace al número 4 asociado a la negra ya que como ejemplo pone que la negra es igual a un cuarto de la redonda, pero desprender de ahí que la negra sea equivalente al número 4 no resulta muy coherente. Si deja claro que esa figura implícita en el denominador será la figura igual al pulso.

El ejercicio 6 es similar al ejercicio 3 pero agrega el número de compás. La línea inferior ya plantea un ritmo y no se limita solo al pulso, esta línea por ahora solo tiene negras a percudir, pero silencios de los tres valores estudiados. Si se realiza con el piano propone cambiar de manos cómo explicó en el capítulo anterior.

Otra variante presentada en este punto es la de tocar el ritmo y contar los tiempos del compás, al final de este la idea de inventar ejercicios similares se extiende con el requerimiento de escribirlos y luego tocarlos. Un siguiente grupo de ejercicios propone contar mentalmente y cantar en voz alta. Esta versión es sumamente importante, cualquiera que la haya intentado sabe que plantea su dificultad, aún con ritmos muy simples, pero el problema mayor que presenta es que el docente no tiene cómo corroborar si el alumno está efectivamente pensando la cuenta de tiempos, convengamos que podría contar el valor de cada figura. De todos modos es una práctica que vale la pena alentar.

B: “Los sonidos medianos, agudos y graves usados en el capítulo anterior, serán usados ahora como sonidos de altura determinada, que tienen, por lo tanto, una relación determinada entre ellos.” (Hindemith, 1949: 12). Hindemith es escueto en sus exposiciones y explicaciones, pero con esta nos deja dos cosas en claro: por un lado la idea de la altura determinada, quizás apuntando a lo absoluto del sonido y la otra la posibilidad de lo relacional en la combinatoria de dichos sonidos.

Considera que el tono medio es el La del diapasón, este es el que cantarán mujeres y niños mientras que los hombres cantarán la octava inferior. Presenta el pentagrama con indicaciones cómo la dirección de las plicas, dependiendo de la nota que se escriba. Introduce también la clave de Sol y su función. Utilizando el La 4 como sonido medio propone entonces el Sol como sonido bajo y el Si como sonido agudo. El primer paso para el ejercicio 7 será tocar el diapasón, luego ver el escrito en el pentagrama e imaginar ese sonido para seguidamente cantarlo. Aprovecha acá para presentar el *calderón* y explicar la función de dicho símbolo.

Paso seguido escribe La y luego Si con la consigna *Cante*. Abajo pone la consigna de tocar el Si en el piano. Convengamos que metodológicamente debería plantearse al revés: tocar primero en el piano para saber cómo suena y luego cantar, salvo que el autor considere que una vez que uno escucho el sonido del diapason los sonidos cercanos aparecen naturalmente en la mente. No creemos que sea el caso, de todos modos, a continuación, incurre en el mismo error: propone cantar las notas escritas en el pentagrama La y Sol, luego tocar el Sol en el piano. Como paso final propone cantar algunas combinaciones de esas tres notas y presenta el concepto de tono entero como la distancia entre las notas contiguas utilizadas.

En el ejercicio 8 propone *tratar* de cantar un tono entero por debajo de Sol. Esto es interesante ya que lleva al alumno a hacer el esfuerzo de trasladar la experiencia previa a otras alturas, previo incluso, a ponerle nombre a ese sonido. Una vez que se trató de encontrarlo pide tocar al piano, sin duda para poder verificar que se entona el sonido correcto. Como paso siguiente pide cantar algunas combinaciones escritas con estas cuatro notas. Nos resulta muy interesante que Hindemith parte del tritono como ámbito, pareciendo escapar a la idea de empezar con la escala mayor. De todos modos en estas primeras lecturas el salto de tritono no aparece, si aparece el tritono por grado conjunto y saltos de 3ra. Termina con el grupo 7 de dictados.

C: Ahora aclara que el ritmo aparecerá en una línea inferior y en general sin pentagrama, mientras que la melodía estará en pentagrama arriba de esta. El ejercicio 9 empieza solo con negras (pulso) y variaciones con las cuatro notas aprendidas, el último de este grupo ya incorpora silencios en el ritmo. Ese primer grupo es para cantar mientras se percute la línea inferior. El segundo grupo propone tocar al instrumento las notas, recuérdese que en el caso del piano se aplicarán las variantes de cambio de mano. Curiosamente hace una aclaración en la que sugiere escribir el silencio de los dos tiempos centrales de un cuatro cuartos con una sola figura y no con dos, lo curioso es cómo va a presentar el mismo autor la escritura en futuros ejercicios.

Como ejercicios finales hay un grupo que sugiere que sea cantado en un movimiento rápido, no con nombre de notas, si no con la silaba *la* para todas y además contando los tiempos mentalmente. Esto tiene un nivel de dificultad bastante interesante, aun cuando se está trabajando con elementos simples. Cierra con el grupo de dictados 9.

Capítulo III A: Empieza con la exposición de la corchea y la semicorchea como divisiones de la negra. La explicación numérica que hace resulta confusa ya que menciona que la corchea sería la división en octavos de la negra y la semicorchea un dieciseisavo. Sabemos que esos números corresponden si comparamos estas figuras con la redonda. Todo redundante en un problema de traducción, ya que en inglés americano a la negra se llama *quarter-note*. Revisando la versión en ese idioma corroboramos que en ese momento no aparece la figura dibujada, como en otros ejemplos, sino que la llama por su nombre, lo mismo hace con la mitad de esa figura, que en inglés es *eight-note* y con la cuarta parte de la negra que en inglés es *sixteenth-note*.

Explica la posibilidad de unir estas figuras por el o los corchetes y da ejemplos de distintas posibilidades de agruparlas, señalando las más correctas, las menos correctas y las incorrectas para dos cuartos y cuatro cuartos. Da también ejemplos de síncopas que pueden ser muy confusas de leer y anticipa que la notación para las mismas se verá en el siguiente capítulo.

Luego explica cómo solucionar la dirección de las plicas cuando las figuras unidas por corchetes tienen saltos grandes entre notas debajo de la tercera línea y arriba de ella. Finalmente esboza un par de preguntas teóricas que implican pensar la cantidad de figuras y sus equivalentes.

El primer bloque del ejercicio 10 consiste en cantar un ritmo mientras se marca el pulso que está escrito en la línea inferior. Aclara al final cómo es correcto escribir dos silencios de corchea consecutivos en dos cuartos cuando la primera figura fue una corchea, haciendo ver que escribir corchea, silencio de negra, corchea no sería correcto.

El segundo bloque son dos líneas rítmicas a percudir, acá se empieza mostrar una dificultad bastante avanzada, se le suma el hecho de que la escritura que emplea, a pesar de que se tomó el tiempo de escribir qué es lo correcto y qué lo incorrecto, es poco convencional en los casos más difíciles. Esto por la forma en que agrupa corcheas y semicorcheas unidas por el corchete. Luego de este bloque propone el dictado 10.

El último bloque es para cantar y contar los tiempos mentalmente y termina con el grupo de dictados 11.

B: A las cuatro notas con las que venía trabajando agrega un Do más agudo y el Mi hacia abajo. Con esto presenta el intervalo de semitono. En el primer punto del

ejercicio 11 nuevamente propone primero cantar, tocando el La en el diapasón, seguir a Si y Do y luego tocar el Do en el piano. Luego cantar bajando por grado al Mí, después tocar el Mi al piano. Ejemplifica la notación de las nuevas notas y aclara que en la grafía del pentagrama no hay diferencia entre el tono y el semitono. Parecería una perogrullada, pero si se piensa con atención el tema de la diferencia de distancia entre los grados conjuntos es un factor que puede generar muchas confusiones a la hora de entonar las notas o, incluso, de tocarlas en un instrumento. En los instrumentos de cuerda frotada, por ejemplo, no hay un referente visual que me permita establecer la distancia de los dedos. La obviedad de lo expuesto reside en que estando en un proceso de aprendizaje esa diferencia se está enseñando y es clara para el que aprende. Pero lamentablemente lo que suele quedar claro es que hay 2 semitonos: uno entre Mi y Fa otro entre Si y Do dejando el resto de las posibilidades como *transformaciones* que se efectúan sobre una suerte de *patrón natural* (entiéndase las siete notas). Veremos cómo se trata este tema en otros métodos, en este caso no pareciera haber ninguna intención de pensar el tono y semitono como elementos a trabajar y desarrollar mas ampliamente.

Le sigue a la explicación una serie de lecturas, todas en redondas que recomienda cantar con un calderón, con las notas presentadas al momento. A medida que avanzan las lecturas va incorporando primero los saltos de 4ta., luego de 5ta. y en uno, cerca del final aparece la 6ta. menor descendente Do-Mi. No ha ejercitado, hasta ahora, el salto de tritono. Cierra con los dictados 12.

C: El ejercicio 12 utiliza melódicamente, para ser cantado, el mismo criterio del ejercicio anterior. En el primer bloque la línea rítmica son negras y silencios de negra o blanca. Una segunda parte marcada como *más difícil*. presenta una dificultad considerable. Si bien la línea melódica sigue con los mismos criterios, la rítmica que posee es más compleja, incluyendo semicorcheas y síncopas de esta con corcheas. La línea rítmica también se complejiza con el agregado de semicorcheas y sus silencios.

El segundo bloque propone tocar y remite a las instrucciones del ejercicio 1, referente a los cambios de manos o pies. Hay también dos niveles de dificultad, que están dentro de los cánones del bloque anterior. Un tercer bloque propone tocar (aclarar que no se cante) mientras se cuentan los tiempos en voz alta. Esta vez hay tres niveles de dificultad que implican combinatorias más complejas de los elementos vistos al momento.

Capítulo IV A: Presenta la forma de representar sonidos que duren tres tiempos por medio del puntillo. De este modo introduce el compás de tres cuartos proponiendo que una blanca con puntillo equivaldrá a todo ese compás. Introduce también la ligadura de prolongación como forma de prolongar el sonido por sobre la barra de compás. Le sigue una serie de ejemplos a este respecto con indicaciones sobre las formas correctas de escribir y ejemplos de las incorrectas. A continuación, ejemplifica como unir los corchetes para corcheas y semicorcheas en compases de tres cuartos. Los ejemplos tienen también varias formas posibles incluyendo la forma incorrecta de hacerlo.

El Ejercicio 13 se divide en tres grupos. El primero es para cantar un ritmo y percutir la línea rítmica inferior, que en principio coincide con el pulso. Aparecen ejemplos en tres cuartos, blancas con puntillo y figuras (por ahora blancas, negras o corcheas) ligadas entre compases. El grupo dos tiene características similares, pero pide que sea tocado. Intercala en medio este grupo, el grupo de dictados 14. Antes de finalizar el grupo 2, presenta la posibilidad de usar la ligadura de prolongación con figuras dentro de un mismo compás. Termina el grupo de ejercicios incorporando esto a todas las figuras vistas, incluidas semicorcheas. El grupo 3 indica cantar y contar mentalmente. Aparecen varias posibilidades de síncope, muchas de dificultad bastante avanzada. Termina con el grupo de dictados 15.

B: Agrega las notas Re y Do hacia abajo, explica la forma de escribir fuera del pentagrama y muestra la línea adicional. Hace alusión a la octava entre ambos Do. Menciona el nuevo Do como el Do central y por ende las notas ascendentes hasta el Si como octava central y que entonces el Do siguiente será el Do1. Un pie de página del traductor menciona que esto hace alusión a una nomenclatura alemana, de todos modos, también muestra una nomenclatura utilizada que no coincide con los *índices acústicos* más utilizados, donde el Do central es Do 4 o Do 5.

Como en la presentación anterior de notas, pide cantar desde el Sol al Do en forma descendente y luego tocar al piano el Re y el Do. A continuación, una serie de lecturas en redondas y con la utilización de saltos varios, incluida la octava. Si bien ha quedado expuesta la escala de Do Mayor, algunas de estas sucesiones de notas no tienen una lógica tonal para dicha escala. Le sigue el grupo de Dictados 16 y una nota al pie de página en introduce lo que aparece como *ligadura de expresión*. Si bien el nombre puede generar confusión la explicación que da es correcta con la teoría y la práctica; esto es que los sonidos se harán sin interrupción de articulaciones o nuevos ataques a las

notas. Aclara la diferencia entre el Ligado y la Ligadura de Prolongación y explica cómo se toca *ligado* en cada instrumento. Sobre las ideas de ligadura de *fraseo*, o cómo aparece acá el término, de *expresión*, habría que hacer un rastreo histórico, lo cierto es que no tienen en realidad un correlato directo con la teoría musical. Hindemith aclara que para el canto se utilizará la ligadura y además se asociará con la sílaba usada seguida de un a línea horizontal coincidente con las notas ligadas, indicando que la sílaba se mantiene sin ningún nuevo ataque.

C: El Ejercicio 15 presenta dos grupos, ambos con los materiales y elementos incorporados. El primero es bajo la consigna *Cante*, la línea de percusión se presenta bastante simple, sin duda por la complejidad en la lectura con ligaduras. Le sigue el Dictado 17.

La segunda parte propone tocar y, en su parte más avanzada, los ritmos ya presentan variantes con semicorcheas. Le sigue el Dictado 18 y para terminar introduce la idea de la anacrusa.

El Ejercicio 16 propone tocar y contar en voz alta. Puede haber casos anacrúsicos. La segunda parte es para cantar y contar mentalmente. Termina con el Dictado 19.

Capítulo V A: Comienza explicando la posibilidad de usar el puntillo en negras y corchas. Da ejemplos, como en casos anteriores, de las posibles escrituras, desde las más correctas hasta las que no deberían implementarse. Si bien el autor no define la idea de célula rítmica, las combinatorias posibles, a medida que introduce nuevos elementos, las van dejando sentadas. Presenta también la posibilidad de los silencios con puntillo.

El Ejercicio 17 emplea las nuevas figuras con la dificultad de que estas pueden estar ligadas a otros valores. En el primer grupo de ejercicios, dedicado a cantar, agrega la indicación de señalar lugares que considera adecuados para respirar y respetarlos cada vez que se practica. En el grupo 2 propone tocar, en ambas líneas rítmicas aparecen las figuras con puntillo y estas a su vez pueden estar ligadas a otras. El grupo 3 es la variante de tocar el ritmo mientras se cuentan los tiempos en voz alta. Al finalizar este grupo señala la posibilidad de cambio de compás y cómo debe escribirse a tales fines. Presenta, además, la barra de repetición, quedando estas nuevas opciones disponibles para el grupo 4. Este consiste en cantar y contar mentalmente.

B: Plantea la expansión del registro pensando en las voces de Soprano y Contralto. Aparecen por ello líneas adicionales. Da una serie de explicaciones con respecto al índice acústico, lo cual es de extrema utilidad y no siempre se enseña. Lo que resulta una lástima es que, como mencionamos antes a este respecto, haya quedado el método con un sistema de nomenclatura de octavas poco práctico, quedando como labor para el docente adaptarlo a uno más universal.

El Ejercicio 18 es teórico y consiste en indicar a qué octava pertenecen las notas escritas en el pentagrama. Luego sugiere tocarlas al piano. Como tercer paso propone tocar notas al azar e identificar su índice acústico. Le sigue el grupo de Dictados 21 y la explicación de la escala mayor a partir de los sonidos empleados y enseña la estructura de la misma. Inmediatamente explica que dicha estructura se puede repetir a partir de cualquier nota para lo cual será necesario *modificar* alguno de los sonidos para obtener esa estructura. Sobre esta idea de que hay que *modificar* ciertos sonidos hablaremos en el capítulo siguiente, por ahora sigamos con la propuesta del autor.

A modo de ejemplo presenta la escala de Sol Mayor con la nota Fa# cómo novedad. Hace también una aclaración respecto de la afinación temperada y la afinación natural que puede resultar en un cantante o un intérprete de cuerdas, en la que el semitono puede no ser la mitad exacta del tono, y donde la distancia de tono también puede presentar variantes. Sobre esto volveremos sin duda también.

A partir de la expuesta escala de Sol Mayor, el autor aprovecha para explicar qué es el sostenido, qué son el semitono diatónico y cromático y qué es el becuadro. Anticipa que ciertas situaciones presentarán dudas acerca de que alteración utilizar o qué tipo de semitono debo pensar, pero deja claro, desde el inicio que, en la construcción de escalas Mayores, se optará por el semitono diatónico.

El Ejercicio 19 es de tipo teórico: consiste en escribir escalas mayores a partir de notas dadas. Seguidamente sugiere leerlas y cantarlas y finalmente, sin leer, tocarlas al piano diciendo el nombre de las notas. Como ejercicio teórico, también pregunta acerca de la cantidad de sostenidos que tendrán las escalas formadas a partir de ciertas notas. Introduce, para finalizar, el concepto de tonalidad y con el mismo las armaduras de clave con su correcta escritura.

C: El Ejercicio 20 empieza con la entonación de escalas, de la tónica a su octava, con un ritmo dado. Esto propone hacerlo varias veces seguidas y marcando el pulso. Una

variante inmediata: propone cantar la escala con la sílaba *la*, salvo las figuras en el ritmo que están en circuladas, estas deben cantarse con el nombre de la nota.

Un segundo grupo de ejercicios, también para cantar, consta de lecturas melódicas en distintas tonalidades Mayores con el consabido acompañamiento rítmico a percudir. Para finalizar explica los nombres funcionales de tónica, subdominante, dominante y sensible y a qué sonidos de la escala se le atribuyen.

Debemos señalar aquí, que en ningún momento el autor ha hecho alusión a otros intervalos que no sean el tono o el semitono, sin embargo los ejemplos contienen gran cantidad de saltos a ser cantados. No hay, ni hubo, ninguna sugerencia sobre cómo abordar dichos saltos. Nos preguntamos: ¿será la intención que la nota tenga valor en la memoria por sí misma y no cómo relación con otras? Recordemos que las notas se fueron agregando paulatinamente y que la noción de escala aparece recién en este capítulo.

El Ejercicio 21 consiste en tocar al piano y contar en voz alta. Las melodías aquí propuestas tienen saltos muy amplios, para lo cual el autor posibilita el uso de ambas manos según sea necesario. Un segundo grupo de ejercicios hace una propuesta llamativa: las melodías no tienen armadura de clave ni alteraciones accidentales, sin embargo, el autor pone una tonalidad al inicio y propone que se piense y se cante con las alteraciones correspondientes. Esto demanda sin duda mayor atención y, quizás por ello, los ritmos de la segunda línea son más simples y repetitivos. Termina con el grupo de dictados 22.

Capítulo VI A: Empieza exponiendo que la figura igual al pulso puede ser otra distinta de la negra. Con esto presenta otros números de compás, explicando cuales quedaron en desuso y por qué. Presenta también las posibilidades más comunes de indicar el movimiento de una música: por la indicación de metrónomo o con palabras que hacen alusión al mismo (Moderato, Allegro, etc.) Explica la convención de usar los términos en italiano, pero aclara la posibilidad de hacerlo en alemán, francés u otra lengua. (El texto sugiere español, pero por obra del traductor, en la versión en inglés sugiere inglés.) Finalmente aclara que, para los fines de la práctica del libro, se utilizarán las palabras italianas y no el número de metrónomo, esto para dar cierta flexibilidad en el movimiento y así el alumno lo adecúe a sus posibilidades.

En los grupos del Ejercicio 22 encontraremos entonces distintos números de compás y la indicación de movimiento al inicio. Los modos de ejercitación son los mismos que se vieron en capítulos anteriores. Termina con el Dictado 23.

B: Introduce las notas por encima del Do 6, presentando la opción del símbolo de 8va. alta para facilitar la lectura. El Ejercicio 23 consiste en determinar el índice acústico de las notas escritas. Luego tocarlas al piano diciendo el nombre de la nota. El punto 2 de este ejercicio dice simplemente: “Toque al piano cualquier nota más aguda que Do 6 y nómbrela.” (Hindemith, 1949: 66). Recordemos que un ejercicio similar, consistía en tocar al azar para ubicar la octava en que estaba, pero ahora pide nombrar la nota ¿busca con esto el reconocimiento de cada nota por sí sola? Sigue con el grupo de dictados 24.

Introduce seguidamente el bemol como la posibilidad de bajar una nota medio tono y explica cómo quedarán los semitonos diatónicos y cromáticos. El Ejercicio 24 consiste en escribir la escala Mayor sobre Fa. Luego cantarla con el nombre de las notas y finalmente tocarla en el piano con una extensión de tres octavas. Ahora presenta como posibilidad construir escalas sobre las notas con alteración.

El Ejercicio 25 consiste en construir escalas sobre distintas notas con alteración, cantarlas y tocarlas. El punto 2 propone pensar la cantidad de sostenidos o bemoles necesarios para una serie de tonalidades que presenta. La parte 3 pregunta acerca de qué tonalidad indican las armaduras de clave presentadas.

C: Empieza el Ejercicio 26 pidiendo cantar las escalas mayores que propone; estas pueden partir de notas con sostenidos o bemoles. Para ello remite a usar los ritmos del ejercicio 20 y seguir las mismas instrucciones. Como punto 2 están las prácticas de cantar mientras se percute una línea rítmica. Las melodías pueden estar en cualquier tonalidad, puede haber distintos números de compás y está indicado el movimiento en que se debe hacer. Sigue el grupo de Dictados 25. Antes de pasar al siguiente ejercicio explica que las alteraciones accidentales son sólo efectivas durante el compás y pone ejemplos en que, para que sea visualmente claro, una nota alterada tiene becuadro en el compás siguiente. Lo que no estuvo presente fue la explicación de qué es un becuadro.

El Ejercicio 27 consiste en tocar al piano mientras se cuenta en voz alta. No hay armaduras de clave, pero sí alteraciones accidentales, con lo cual pide determinar la tonalidad al tocar. Explica el posible uso de indicaciones como Da Capo, D. C. al Fine y

Fine, presenta también los símbolos de *segno*. Los ejercicios siguientes utilizan estas nuevas indicaciones.

El segundo grupo de ejercicios es como el punto 2 del Ejercicio 21, donde se indica la tonalidad, pero no están las alteraciones. Termina con el grupo de Dictados 26.

Capítulo VII A: Introduce la posibilidad del doble puntillo, que al ser aplicado a una corchea, generará la necesidad de tener un valor más pequeño con lo cual introduce la fusa. Seguidamente incorpora también las semifusas y presenta el cuadro de equivalencia entre las figuras. Hace una serie de preguntas teóricas para determinar las cantidades de figuras que corresponden a otra figura. Agrega las palabras italianas para movimientos rápidos y otras indicaciones que ayudan a los cambios de movimiento como ser *Piú, Meno, non troppo*, etc.

Todo esto se incorpora en el Ejercicio 28 en el que sólo está la opción de tocar y contar en voz alta. (Hay un error en la traducción, donde se lee: “1. Toque, cante en alta voz.” (Hindemith, 1949: 78) Revisando la versión en inglés se corrobora que la palabra original fue *count* o sea: contar. Termina con el Dictado 27.

B: Introduce la clave de Fa, y la posibilidad de usar el signo de 8va. baja. De antemano sugiere acostumbrarse a dónde está cada nota en la nueva clave y no a pensarlo como una transposición que se haría en la clave de Sol. (Es muy común dicho error en la enseñanza de la clave de Do en tercera donde muchos docentes sugieren ver la nota cómo en clave de sol y decir un tono o semitono abajo).

El Ejercicio 29 empieza nombrando notas en clave de Fa, como segundo paso tocar al piano notas en registros extremos alternando entre ambas claves. Sigue el Dictado 28.

Explica ahora los intervalos de 5ta. y 4ta. aludiendo a las funciones de Dominante y Subdominante vistas en el capítulo V. Con esta asociación se permite explicar la inversión de intervalos. Considerando que la suma de la 5ta. y la 4ta. nos da como nota resultante la 8va. propone la siguiente fórmula: “la inversión de cualquier intervalo menor que una octava es igual a la diferencia entre ese intervalo y la octava.”. (Hindemith, 1949: 84) Lo que no aclara es que lo que hay que pensar son las notas involucradas y no la cantidad numérica lo cual puede llevar a un error en el cálculo.

El Ejercicio 30 tiene otro error de traducción: donde dice “siete grandes tonos” (que, convengamos, no se entiende a que alude) la versión en inglés dice *seven degrees (tones)* o sea siete grados y entre paréntesis la aclaración de tonos que en inglés se asocia en ese caso a Nota y no al intervalo de tono. La ejercitación consiste entonces en pensar sobre qué grados de la escala se pueden construir, sin alterar las notas originales de la escala, cuartas y quintas ascendentes y descendentes. El segundo punto es nombrar las notas que están cuartas y quintas hacia arriba o hacia abajo, con su octava, de las notas que presenta. Como siguiente punto propone tocar la nota que está escrita y cantar una quinta arriba, luego una cuarta tomándose un instante para imaginar el sonido antes de cantarlo.

En el punto siguiente la propuesta es cantar cuartas y quintas hacia arriba y luego debajo de acordes que se presentan. Primeramente, será cantar en base al sonido más agudo del acorde, pero luego sobre los sonidos medios o graves del mismo. El ejercicio es interesante, pero propone el autor una dificultad extra, que consistirá en no guiarse por la música escrita, sino que el acorde sea tocado por otra persona. Esto demanda un oído muy entrenado armónicamente que sea capaz de distinguir cada uno de los sonidos (en principio trabaja con tres notas por acorde) y para lo cual no hubo ninguna ejercitación previa.

Hay también una serie de explicaciones acerca de la correcta grafía de los acordes, en un solo pentagrama, en relación a la dirección de las plicas y ordenamiento de las cabezas de figuras. Termina con el grupo de Dictados 29.

C: El Ejercicio 31 empieza en clave de Fa, sin armadura, pero con alteraciones accidentales y propone determinar tonalidad además de hacer el ejercicio. El segundo punto es la lectura con la indicación de tonalidad escrita arriba. Finaliza con Dictado 30.

Capítulo VIII A: Introduce la noción de acento dinámico, sumado al ya aprendido acento métrico. Explica y ejemplifica las diferencias y aclara que la aparición de acentos dinámicos no modifica la percepción del acento métrico.

El Ejercicio 32 empieza con la idea de marcar cierta cantidad de pulsos y a continuación establecer una marca binaria acentuando el primer tiempo, luego el segundo. Después hacerlo con una marca ternaria y acentuando primer tiempo, luego el segundo y finalmente el tercero.

Introduce luego el gesto de marcación para compases binarios y ternarios con las posibles variantes para movimientos rápidos o la aparición de calderones.

El Ejercicio 33 consta de una serie de melodías sin número de compás. Las mismas deben ser cantadas mientras se marca el compás; no se palmearán ritmos ni se marcará el pulso. Primero se harán con marca binaria y luego ternaria. Con este ejercicio propone que las mutaciones percibidas en la melodía, debido a los cambios de acento, es lo que se percibe cómo síncopa. Aclara luego que debe entenderse como una acentuación que además se prolongó sobre el acento métrico. Hace la acertada aclaración de que en estos casos debe acentuarse dinámicamente el sonido sincopado y no reforzar el acento métrico que queda implícito. Explica también la posibilidad de síncopas con valores menores al pulso, que no involucran la ausencia de ataque en el acento métrico.

Un segundo punto de este ejercicio pide revisar los ejercicios 10 a 31 señalando las síncopas que aparecen. El autor propone que estos grupos de acentuaciones cada dos o tres tiempos pueden ser constituyentes en modelos métricos compuestos. Aparece la idea de un acento métrico secundario, pero no hace alusión a que esto es lo que sucede en el compás de cuatro cuartos. En principio pareciera que se está refiriendo a la posibilidad de mezcla de compases, pero en realidad está, por un lado, dando la posibilidad de la subdivisión binaria o ternaria con su correlato directo en el compás compuesto. Por otro lado, señala las formas de organización de los acentos en los compases compuesto, de manera tal que un compás de nueve octavos, por ejemplo, tendrá 3 grupos de 3 duraciones, cada grupo de 3, el grande y el pequeño tendrán un acento métrico primario y dos secundarios (o tiempos débiles). Dicha explicación resulta algo compleja; es notorio que no haya simplemente utilizado el concepto de subdivisión.

Para el Ejercicio 34 presenta el gesto de marcación para compás cuaternario. Siguen una serie de lecturas para las que hay que dirigir el compás. En la medida que van apareciendo compases compuestos presenta las distintas posibilidades para el gesto de dirección de los mismos. Durante los ejercicios va planteando distintas posibilidades que se pueden presentar con la escritura y destaca cuáles son las correctas, por ejemplo, no utilizar un silencio con puntillo en una síncopa.

B: Trabaja las notas que corresponden a la octava 1 de nuestro sistema de índice acústico y la posibilidad de usar el símbolo de 8va baja para las mismas. Luego sigue el ejercicio de tocar notas en el piano nombrándolas y el grupo de Dictados 31.

Introduce el intervalo de 3ra. Mayor como el intervalo entre la Dominante y la Sensible y pregunta en cuales otros grados de la escala encuentra terceras mayores. Suponemos que hay una invitación a guiarse por el oído para la respuesta, pero no hay ninguna especificación al respecto. A continuación, presenta la 3ra. menor como el intervalo entre el segundo grado de la escala y la Subdominante, repite la pregunta anterior. El ejercicio 36 consiste en tocar la nota que está escrita y cantar una 3ra. mayor arriba. Luego otro grupo de notas para cantar una 3ra. menor arriba de las mismas. Dos grupos siguientes proponen lo mismo, pero cantando la 3ra. hacia abajo. Luego hay cuatro grupos de ejercicios con la misma consigna, pero a partir de determinadas notas de distintos acordes presentados. Para terminar el ejercicio propone encontrar la inversión del intervalo de 3ra., siguiendo la fórmula propuesta en el capítulo VII. Quedan introducidas así las 6tas. mayor y menor, además queda sentada la regla de que la inversión de un intervalo mayor dará uno menor. Pregunta además en que grados de la escala se encuentran dichos intervalos. Cierra con el grupo de Dictados 32.

Para el Ejercicio 37 hay que tocar los sonidos con todas las variantes del ejercicio anterior, pero con 6tas. Mayores y menores.

C: El siguiente ejercicio consiste en tocar al piano y contar en voz alta. Entran en juego cambios de registro extremos, en distintas tonalidades y compases. Un segundo grupo, es para cantar y marcar con gesto el tiempo en nueve octavos, pero la línea melódica a cantar no tiene barras de compás, la propuesta es empezar en el primer tiempo en la primera figura, después en la segunda y finalmente en la tercera. Hacer lo mismo en doce octavos. La melodía tampoco tiene armadura de clave ni alteraciones, se da escrita la tonalidad al inicio. En cada melodía cambian las tonalidades y los compases con que practicar.

El punto 3 de este ejercicio pide tocar *un acorde* (no especifica cual) y cantar un Do sosteniéndolo el tiempo posible. Luego sobre el mismo acorde cantar la escala de Do. El ejemplo se presenta con un acorde de Sol Mayor. Seguidamente propone tocar otros acordes, pero cantar los ejemplos un semitono más alto y luego uno más bajo. Establece este procedimiento como transporte. Termina con los Dictados 33.

Capítulo IX A: El autor introducirá ahora valores irregulares. Debemos decir que la explicación que da resulta altamente confusa, tratando de establecer fórmulas matemáticas para justificar ciertos valores. Sin duda no son incorrectas, pero sabemos hoy en día que hay caminos más sencillos para estas explicaciones.

También resulta extraño que ahora introduce el concepto de división en partes binarias y ternarias y no acusa recibo de haberlas utilizado ya antes. ¿No hubiera sido más simple explicarlas así desde el principio? De todos modos, a lo que llega es a la incorporación de tresillos para compas simple, dosillos para compuesto y anticipa otros posibles valores irregulares con 5, 6 y 7. El Ejercicio 39 consiste en hacer divisiones de determinadas figuras basándose en los ejemplos que utilizó para explicar. Para terminar el ejercicio propone un cuadro de relación de figuras, pero pensando los valores mayores y siempre divisibles en 3.

En el Ejercicio 40 la propuesta es cantar el ritmo mientras se marca el compás. Obviamente el ritmo contiene valores irregulares. El tercer grupo de ejercicios propone que sea grupal, una línea rítmica por persona y una tercera persona que marque el compás, puede hacer la marca uno de los ejecutantes limitando el grupo a dos personas. Las combinatorias rítmicas son altamente complejas e introduce la polirritmia en los grupos más avanzados. Termina con el Dictado 34.

B: Vuelve a presentar el tono, ahora como el intervalo formado entre Subdominante y Dominante y lo renombra 2da. mayor. Repite, en el Ejercicio 41, las prácticas que propuso para terceras y sextas. Luego presenta la 2da. menor (vista antes como semitono) como el intervalo formado entre sensible y octava. El Ejercicio 42 será similar, pero entonando una 2da. menor arriba o abajo.

Siguiendo la lógica de capítulos anteriores presenta los intervalos de 7ma. Mayor y menor. El Ejercicio 43 será como el anterior, pero con estos intervalos. Cierra con el Dictado 35.

C: El ejercicio 44 propone también hacerlo en grupo con las opciones del Ejercicio 40-3. La diferencia será que al finalizar se repetirá el ejercicio, pero el que toca la melodía la transportará la melodía a un intervalo determinado sin escribirla. Termina el ejercicio presentando la posibilidad de cambios de tempo durante una misma pieza, introduce así una serie de términos como *piú mosso* o *ritardando*.

Para el Ejercicio 45 sugiere también la actividad grupal siguiendo las posibles combinatorias ya expuestas. Melodía y ritmo no tienen ni indicación de compás ni barras del mismo. El director alternará la marca de dirección en cada ejecución, los compases a utilizar serán tres cuartos, seis octavos, nueve octavos y cuatro cuartos. Aparece en el primer ejercicio una alteración accidental, luego el mismo Hindemith aclara que esto eventualmente puede conducir a modulaciones, pero las mismas no serán aplicadas en el presente libro.

Para el punto dos del ejercicio la consigna es tocar acordes y cantar la melodía, la cual está dentro de una escala. La escala en todos los ejercicios es Do Mayor pero el acorde puede ser cualquiera, por ejemplo, uno empieza con un acorde de Fa Mayor seguido de un acorde de Sol# Mayor. Para terminar esta el grupo de Dictados 26.

Capítulos X A: Presenta la posibilidad de compases con numerador 5 y 7. Explica las marcaciones de compás posibles. Los ejercicios siguen en la línea de lo que se viene trabajando incorporando todos los elementos vistos. Hay ejemplos a tocar con polirritmias entre quince dieciseisavos y cinco octavos. También hay cambios de compás complejos. En estos sugiere la practica grupal explicada en el Ejercicio 40.

B: Introduce la clave de Do en 3ra. y explica su uso. El Ejercicio 47 consiste en nombrar notas en la nueva clave, nos recuerda no incurrir en el posible error señalado al inicio del punto B del Capítulo VII. Prosigue con Dictados 38.

Ahora presenta el intervalo faltante: la 4ta. aumentada o quinta disminuida. Estas como la relación entre la Sensible y la Subdominante con su clara inversión una en otra. Explica también porque se lo llama tritono.

Dedica ahora algunos párrafos a explicar las diferencias de afinación que puede presentar este intervalo tocado al piano o cantado por un coro, recuerda lo ya visto acerca del temperamento igual y la afinación natural. Sugiere además que dichos intervalos son difíciles de entonar con lo cual propone pensar el intervalo justo más cercano y luego arribar al tritono. Explica el uso de dobles sostenidos y dobles bemoles y aclara que luego de una alteración cromática con signo doble, la forma de volver a la nota anterior es por medio de dicha alteración y no con el uso de becuadro más la alteración.

Para el Ejercicio 48 la propuesta es cantar tritonos por arriba y luego por debajo de los acordes escritos. Finalmente pone una nota en la que dice que la posibilidad de dobles sostenidos y bemoles permite la escritura de escalas mayores sobre Sol#, Re# o Fab por ejemplo.

El Ejercicio 49 pide escribir esas escalas en clave de Do en 3ra. En una nota aclara que, si bien estas escalas tienen una escritura enarmónica más simple, las mismas pueden ser necesarias en modulaciones complejas para facilitar la comprensión de la textura armónica. El Ejercicio 50 pide escribir, también en clave de Do en 3ra., las escalas Mayores de Do# y Dob y pregunta cuáles serían sus armaduras de clave. Luego presenta el círculo de 5tas. con la curiosidad de que al círculo descendente lo llama *circulo de cuartas*. (sin duda pensado siempre el intervalo en forma ascendente). Aclara que los círculos aplican para la afinación temperada pero no tendrán un resultado sonoro óptimo en una afinación natural.

Paso seguido, da ejemplos y explicaciones para enarmonías y cómo nombrarlas o nomenclurarlas correctamente, por ejemplo, el caso de segundas disminuidas u octavas aumentadas. Nos recuerda en una nota que estos son en realidad otros intervalos simples ya antes vistos, pero responde a una necesidad *ortográfica* de nuestro sistema musical.

El Ejercicio 51 se divide en varios grupos, el primero pide nombrar los intervalos que están escritos con palabras (no en el pentagrama). El segundo grupo pide nombra la nota resultante a hace un intervalo a partir de la nota que se da, obviamente los intervalos entran dentro de los nuevos aumentados o disminuidos. El grupo 3 pide definir los intervalos en el pentagrama y el grupo 4 pide cantar sobre acordes dados el intervalo aumentado o disminuido y su otro mayor o menor: por ejemplo 2da aumentada y luego 3ra. Mayor. Termina con el Dictado 39.

C: El Ejercicio 52 tiene dos grupos, en el primero se toca al piano una melodía que no tiene armadura ni alteraciones, pero si la indicación de tonalidad escrita al principio. Usa tonalidades como Fab. El segundo grupo pide cantar mientras se marca el tiempo. Las melodías tienen su armadura y número de compás, pero aparecen alteraciones accidentales simples, dobles o la aplicación de becuadros a notas que están alteradas en la armadura de clave. Le sigue el grupo de Dictados 40 y para terminar explica los posibles símbolos, letras o palabras para cambios de intensidad en la partitura. Explica también que se pueden utilizar un sinnúmero de palabras que adjetivaban

la intensión expresiva del compositor, pone algunos ejemplos aclarando que la lista sería interminable, ya que pueden usarse términos de invención personal.

Capítulo XI A: Como corolario del trabajo rítmico Hindemith expresa en este último capítulo la necesidad de pensar la *Forma Musical*, que es la resultante en el tiempo del total de una pieza musical. El autor considera que no es posible agregar en su libro ejercitación para trabajar este tema ya que contiene elementos que no son *medibles*. “Sabemos empíricamente cómo podemos construir formas, y por el análisis de composiciones existentes podemos llegar a ciertas reglas generales para construir formas. Pero las leyes fundamentales sobre las que se basa tal construcción son un secreto para los músicos.” (Hindemith, 1949: 159).

Considera así que elementos, como la Duración de la pieza musical, son medibles incluso con un reloj. Mientras que el grado de complejidad y evolución de la Textura no son posibles de medir. Cierra el punto con la idea que quizás una futura teoría de la música se encuentre cómo razón de ser formular las leyes de La Forma.

No cabe duda que detrás de dicha reflexión hay una concepción epistemológica en que la explicación de los fenómenos debe ser por la vía de las matemáticas, o al menos de la razón o la lógica. Esto lo vimos claramente cuando, para explicar los valores irregulares, necesitó tener un cálculo exacto de cómo se obtiene cada duración. No estamos en posición, quienes escribimos este trabajo, de entrar en discusiones sobre qué es lo correcto matemáticamente o en expresiones de la lógica, ya que son áreas que escapan a nuestro campo de conocimiento. Pero sí podemos resaltar que aquí Hindemith se perdió una oportunidad de tener a la Forma como elemento para la comprensión musical y para el trabajo auditivo. Intentar dilucidar una Forma a partir de la audición puede ser que no me lleve a encontrar *Las Leyes* acerca de la misma, pero, sin duda, me permitirá establecer asociaciones y comparaciones sobre lo transcurrido en el discurso musical que permitirán enriquecer mi trabajo sobre la obra en cuestión.

B: En este, presenta la clave de Do en 4ta. y su utilización. Dedicar un par de párrafos a detallar la importancia de leer correctamente las distintas claves, incluso las de Do en 2da. y Do en 1ra., considerando la utilización de la clave de Sol con 8va. baja (la que se utiliza hoy en día para tenor o para guitarra) como “...inventos, más bien de aficionados...” (Hindemith, 1949: 162) Esto podría abrir todo un debate acerca del

aprendizaje musical y nuestro sistema de escritura. Si bien no abordaremos en el presente trabajo dicho debate si estará presente en capítulos siguientes.

El Ejercicio 53 consistirá en reconocimiento de las notas en dicha clave, la posibilidad de su traducción al instrumento y las vicisitudes de la escritura como ser el límite de registro para la misma. Explica luego los intervalos que exceden la octava, como ser novenas y décimas, pero no les da una clasificación general nueva (veremos que otros métodos los llaman intervalos compuestos). Presenta además la posibilidad de intervalos *subdisminuidos* y *superaumentados* que suelen aparecer en ciertas progresiones armónicas muy complejas. Es el caso por ejemplo de encontrar Re y Re doble bemol. El Ejercicio 14 consiste en nombrar intervalos escritos en clave de Do en 4ta. Un segundo punto pide escribir intervalos subdisminuidos y superaumentados a partir de distintas notas. Sigue el grupo de Dictados 42. Luego de este, explica la escala menor (a la que llamará *Natural*) y sus variantes melódica, armónica y, curiosamente, también el modo Dórico. Hace alusión a los otros modos gregorianos también. Establece la relación de *relatividad* entre modos mayor y menor.

El Ejercicio 55 es de índole teórica y propone escribir las escalas relativas menores o mayores de ciertas notas dadas y pregunta al final sobre la cantidad de sostenidos y bemoles necesarios para cada una. Deja así sentado, también, la doble interpretación tonal que tendrá una armadura de clave.

El Ejercicio 56, también teórico, consiste en hacer los círculos de 5tas. para las escalas menores.

C. El Ejercicio 57 es una variante del Ejercicio 20 pero cantando cuatro escalas menores sucesivamente: melódica, armónica, dórica y natural. Cada punto del ejercicio propone cinco tonalidades distintas. El punto 2 es como en el Ejercicio 38, donde se toca un acorde y se cantan las distintas escalas en Do menor. El punto 3 pide tocar al piano melodías sin armadura ni alteraciones accidentales, pero con la indicación de tonalidad al inicio en forma escrita. Sigue el Dictado 43. A continuación dedica un par de páginas a la explicación de ciertos signos utilizados en la escritura que no habían sido mencionadas, como ser los símbolos de Trémolo, ciertos signos que indican repetición de notas, etc. También explica las indicaciones para Trinos, arpeggios o signos de articulación como el *staccato*.

El Ejercicio 58 pide cantar mientras se marca el compás. Los ejercicios contienen los signos vistos previamente. Pide, como en los últimos ejercicios de acción combinada, nombrar la tonalidad y hacer transporte a otras tonalidades. Advierte sobre la posibilidad de, al transportar, pasar la melodía a otra clave para que la ubicación de las notas coincida. Esta práctica no la recomienda, ya que el transporte debe poder hacerse mentalmente con pleno control de las notas y armaduras involucradas.

Como idea final plantea el hecho de que las escalas mayores y menores, a pesar de su vigencia y utilidad, son limitadas. Propone la escala cromática en reemplazo asegurando que las funciones básicas de tónica, subdominante, dominante y sensible no se pierden. Da algunas explicaciones sobre el correcto uso de los sostenidos y bemoles en su escritura y cierra con el Ejercicio 59 que, en un primer punto, pide escribir escalas cromáticas a partir de ciertas notas. En un segundo punto cantar melodías basadas en la misma escala marcando el compás.

2-3 Aguilar y su método:

El libro *Método Para Leer y Escribir Música a Partir de la Percepción* de María del Carmen Aguilar se publicó en 1978. Cuenta con un prólogo de Carlos López Puccio y luego una presentación por parte de la autora. Veamos cómo nos presenta su trabajo.

Parte de su experiencia personal cómo docente, en donde nota la diversidad de habilidades y conocimientos musicales que pueden tener sus estudiantes. Esa variedad de “actores” de la escena musical coinciden en necesidades comunes, fundamentalmente la de poder interrelacionar el hecho musical vivo con el manejo del lenguaje escrito y el desfase que existe entre ambas experiencias.

Es notorio que hay un agregado del año 2003, en que se reedita el método, en el que menciona “aunque, en general, poco ha cambiado en la enseñanza oficial de la lectoescritura musical”. (Aguilar, 1978: Presentación 9).

Nos es llamativo también que, aun cuando escribe treinta años después de Hindemith, las necesidades y carencias que plantea de entrada son similares. Sin duda las diferencias regionales y las dificultades de la época para acceder a materiales foráneos tengan influencia en este hecho. No podemos constatarlo ni es el objetivo de este trabajo.

A diferencia del anterior, y probablemente por contar con una preparación cómo docente que Hindemith no poseía, Aguilar plantea inmediatamente cuáles son los “Fundamentos del Método”. Y divide esta sección en cuatro aspectos:

1- Materia Prima: un primer punto importante es que considera que aquella música que trae la persona de su vida cotidiana es un material de partida importante. Sin entrar en la discusión de si hay géneros más “elevados” que otros ni en la discusión sobre la calidad de las músicas que se escuchan nos propone que cualquiera sea el material que se conozca es música y será aprovechable, así sea un jingle publicitario.

Esto la hace inclinarse por tomar la tonalidad como premisa para la lectura melódica ya que considera que es tonal “prácticamente toda la música que forma nuestro entorno cultural cotidiano...” (Aguilar, 1978: Presentación 11).

2 – Objetivo implícito: Lo define la autora en una primera oración; “Dar al alumno la posibilidad de ampliar su horizonte musical mediante elementos técnicos adecuados.” (Aguilar, 1978: Presentación 11).

3 – Metodología general: marca desde el inicio la importancia de percibir auditiva e intelectualmente. Menciona aspectos sobre los que iremos reflexionando a lo largo del trabajo. Uno de ellos, que nos parece de vital importancia, es la relación entre el símbolo de escritura y su correlato sonoro. No es menor el poder manifestar que el proceso de escribir música implica el pasaje del campo auditivo a un campo en el que el aspecto visual toma importancia. Aquí la interrelación entre lo perceptivo y lo intelectual entran en juego otra vez: ver figuras rítmicas y reproducir luego cantidades de golpes correctamente espaciados en el tiempo no es hacer un ritmo, para la música entran en juego otros aspectos que son los que insiste la autora, al igual que Hindemith cuando se quejaba de métodos como el del Solfeo.

4 – Proceso Didáctico: vemos aquí, nuevamente, un perfil docente más acabado, donde objetivos claros permiten prever dinámicas de acción para lograrlos. Plantea que el objetivo último es poder leer la música como leemos un texto escrito. En este proceso a la vez se está haciendo un entrenamiento del oído. Necesitamos acá ir anticipando ciertas cuestiones: esto del entrenamiento auditivo es posible que devenga de lo que en Norteamérica desarrollaron como “*ear training*” y que es también un método para lograr la lectoescritura. No nos ha sido posible rastrear al momento de escribir el presente trabajo cuando surgió este método en Estados Unidos, pero nos aventuramos a pensar que la edición del libro de Hindemith fue uno de sus cimientos sino su puntapié inicial. Desconocemos también que vínculo tenía Aguilar, en ese momento, con estos.

La segunda cuestión, que será materia de discusión posterior, es la mención de la improvisación como fundamental en el rol de aprendizaje. Nada nos dice sin embargo acerca de “qué es” la improvisación, tampoco cómo lograrla; ni siquiera “cómo doy inicio a una improvisación”. Ya que la autora hace una analogía con el lenguaje nos permitimos ahora pensar el siguiente ejemplo: pídanle a una persona que “improvise” un discurso, sin duda habrá personas que resuelvan la situación satisfactoriamente. Pero encontraremos aquellos que empezara a tratar de esbozar ideas entonces repetirán palabras, aparecerán muletillas, no se entenderá bien de que están hablando, etc. El hecho de dominar el lenguaje no implica que se pueda improvisar un discurso

espontáneamente, pero se puede aprender. Sobre esto volveremos en distintas oportunidades.

Continuando con el método de Aguilar y su presentación, no es menos interesante encontrarnos luego con una serie de secciones finales que anticipan algunas pautas de trabajo tanto para maestros como para autodidactas o grupos de personas que deseen emprender el aprendizaje por su cuenta.

Su libro se dividirá en 4 aspectos: Ritmo, Melodía, Intervalos y Armonía. Simultáneamente desarrollará Temas numerados de manera tal que se pueda trabajar cada aspecto en relación con los otros. Así, por ejemplo, el aspecto rítmico empieza en el Tema 1, pero el melódico recién en el Tema 2, el de intervalos por ejemplo aparecerá recién en el Tema 7.

Bajo el encabezado “Notas para maestros de música” vuelve a plantear que este método se diferenciará de los tradicionales basados en teoría y solfeo, en que en éste se parte de la audición y ejecución de la música. Recordemos que Hindemith, treinta años antes, hace un planteo similar. De todos modos, consideramos altamente valioso que se presente de esta manera ya que permite ubicarse ante el libro con una perspectiva más clara. Incluye estas subsecciones: “Cómo utilizar este libro”, “Recomendaciones para el grupo que trabaja sin maestro” por ejemplo.

En un momento la autora, en sus notas para maestros, habla del aspecto melódico y e inevitablemente nos encontramos ante un argumento que nos invita al cuestionamiento. “No se busca el sonido absoluto de cada nota sino la audición interior de las relaciones tonales/modales entre sonidos” (Aguilar, 1978: Presentación 15) Ante esta afirmación nos surge espontáneamente la pregunta ¿Por qué?

Esta idea la iremos desarrollando junto con otras. No es nuestro interés discutir su método *per se*. Cualquiera que se dedique a educar sabe que hay distintos caminos para llegar a un destino, uno tiene que hacer una elección. Pero una cosa es hacer esa elección en un plan de clase o en el programa de una materia y otra hacerlo para algo que abarca mucho más, cómo un método. El punto es que al plantear esto, Aguilar nos dice como en una suerte de subtexto “el sonido se puede pensar cómo algo absoluto, pero aquí no vamos a hablar de ello...” ¿Por qué?

Lectura crítica:

Como ya lo hemos mencionado, lo primero que observamos en la aparición de los ejercicios propuestos es la clara división entre el estudio de lo rítmico y lo melódico, que la vemos como explícita y bien combinada, en lo que se refiere a qué capítulos de la parte rítmica deben combinarse con cada uno de los de la parte melódica. De este modo, organiza el libro en 4 grandes partes: Ritmo, Melodía, Intervalos y Armonía: cada uno de los cuales está dividido en temas y cada tema incluye ejercitación para que pueda aplicarse. Hasta la numeración de las páginas aparece mencionando qué página de qué capítulo (Ritmo, Melodía, etc.) es en la que nos encontramos. Ej.: el Tema 1 del capítulo Ritmo, comienza en la página 23 del libro, pero al pie de la página dice Ritmo 7, y esa es la modalidad de indicación que va a aparecer en cada capítulo como si fueran 4 libros interrelacionados; de hecho, la numeración de los ejercicios indica a cuál de los libros pertenece Ej.: Ejercicio R.1 (Ritmo), Ejercicio M.1 (melodía), etc.

En el “*Tema 1. Pulso, acento y compás*” propone una idea muy interesante , que se diferencia de los enfoques de los otros dos métodos, abordando la comprensión de la organización rítmica desde las canciones o rondas infantiles (*Arroz con leche, Antón pirulero, Arrorró mi niño*), más específicamente desde la división en sílabas de las mismas, con el agregado de la marcación del pulso con el pie: a esto le agrega la idea de que hay pulsos que coinciden con las sílabas cantadas y pulsos que solo se cuentan (o se mueven) sin cantar nada. Desarrolla un gráfico claro de la letra contra los eventos del pulso que nos parece muy acertado. Lo mismo sucede con la noción de acento y compás.

Ritmo

Tema 1: Pulso, acento y compás.

Ejercicio R. 1:

Desarrolla prácticamente estas tres nociones. Es muy interesante la siguiente idea: “...no fuerce la melodía para hacerla entrar en una marcación que usted cree conveniente: deje que la misma canción le sugiera los puntos de descarga, es decir, los acentos.” (Aguilar,1978: Ritmo 8). Creemos que esta oración evidencia en sí misma la gran dificultad que se mantiene a través del tiempo, y que atraviesa medularmente a

nuestro trabajo, de poner en palabras (o símbolos) el movimiento que implica el devenir rítmico de una frase musical.

Las canciones propuestas para este capítulo nos parecen acertadas, pero sobre todo porque plantea la cuestión de que sean las más familiares para los alumnos, o sea que podrían ser otras, como la misma autora explica con la sugerencia del uso de jingles, zambas, himnos, canciones dentro del rock, pop, folklore, tango, clásico, barroco, etc.

El ej. termina con una pauta de movimiento para los gestos de dirección de los tres tipos de compases (2, 3 y 4 tiempos.) Si bien esto resulta en un movimiento diferente para cada tipo de compás, la autora no lo marca como algo notorio, que para nosotros sí lo es.

Ejercicio R. 2:

Propone la aplicación de los gestos de dirección sugeridos, realizándolos sobre las mismas canciones propuestas anteriormente y menciona dos actividades que, en nuestra opinión, no son suficientemente desarrolladas en general en las clases en las que se aplica este método: dirigir a los compañeros mientras cantan las canciones y mientras tanto tomar consciencia del tiempo que transcurre entre los pulsos. "...trate de oír las duraciones de los pulsos, o sea, el tiempo que transcurre desde el momento de marcar un pulso hasta la marca del pulso siguiente." (Aguilar, 1978: Ritmo 8.)

Finalizado el Ejercicio 2 propone cantar las canciones y tratar de oír las subdivisiones "parejas" o "sub-pulsos" que sugieren cada una de ellas; y enumera los tipos de compases más usados:

- 1- Compases de 2 tiempos de subdivisión binaria (simple) o ternaria (compuesto).
- 2- Compases de 3 tiempos de subdivisión binaria (simple) o ternaria (compuesto).
- 3- Compases de 4 tiempos de subdivisión binaria (simple) o ternaria (compuesto).

Nótese que esta información es volcada al método sin ninguna otra explicación mediante, nos preguntamos si pedagógicamente esto se entiende o sólo lo entendemos nosotros que estamos familiarizados con el concepto de subdivisión rítmica.

Ejercicio R. 3:

Sobre el mismo repertorio propone encontrar las diferentes subdivisiones, cantando las canciones y escuchándolas grabadas.

Ritmo:

Nos propone cantar y palmeo “imitando exactamente la sucesión de sílabas de la canción” (la autora parte de *Arroz con leche*) Nos dice que si repetimos las palmas sin cantar habremos encontrado el ritmo de la canción.

En este punto nos parece omitido algo que, aunque es muy obvio, suele ser omitido en las clases de audioperceptiva: ese ritmo encontrado, sólo es el ritmo de la melodía de la canción; muchas veces la vivencia del ritmo de una pieza es una resultante compleja de la melodía, los acordes el ritmo armónico, la variación dinámica de la ejecución, etc. y varía aún entre varias versiones del mismo tema.

Ejercicio R. 4:

El mismo repertorio de canciones conocidas propone que sea palmeado y que además otros compañeros marcarán pulsos acento y subdivisión. Una gran propuesta es el juego de palmeo los ritmos para que los demás adivinen de qué tema se trata; y la comparación entre las palmas de uno y otro alumno. Todo este tipo de juegos grupales los consideramos esenciales y muy productivos. La música es una experiencia grupal y este es un ejercicio de nivel muy inicial que puede ayudar a destrabar tensiones muy comunes en el aprendizaje de la lectoescritura.

Indicación de compás en forma escrita.

Aguilar nos dice que el primer paso para escribir el ritmo es percibir el compás y anotarlo sobre la letra. Nos introduce así en la grafía de la barra divisoria del compás y en varios tipos de organización rítmica sobre la letra, como la anacrusa o la sinalefa (dos sílabas que se unen en un solo evento rítmico ej.: *Marcha de San Lorenzo*: Fe- boaa sooo- ma) y también acerca de las vocales que duran más que un pulso.

Ejercicio R. 5:

Plantea la percepción de los acentos sobre la letra de las canciones y la colocación de las barras de compás antes de cada sílaba acentuada.

Otros tipos de estructuras rítmicas.

En este punto explica muy bien la existencia de música con compases de 5, 7 u 11 tiempos y la relación de dichas músicas con las acentuaciones propias de la palabra hablada. Brinda varios ejemplos que son acertados, aunque un poco extraños y tal vez un poco complejos de entender en esta primera etapa de formación.

Ejercicio R. 6 y R. 7:

Propone ejemplos prácticos de poesías que evidencian lo expuesto anteriormente y asegura que su ejercitación nos preparará para la lectura y la escritura fluida de las frases rítmicas. Nos permitimos dudar de dicha afirmación: los ejemplos de textos, plantean muchas alternativas y posibilidades que pueden llevar a confusiones en las duraciones de cada sílaba y los agrupamientos de las mismas. Si bien la idea es buena por la conexión de la música con la palabra hablada, la encontramos permeable a muchas confusiones.

Figuras utilizadas para escribir los ritmos:

Presenta todas las figuras (desde la longa a la semifusa) sin ninguna explicación más que mostrar cómo se dibujan.

Nombre de los compases.

Este apartado es una descripción numérica de cómo se codifican los distintos tipos de compases de 2, 3 y 4 tiempos, tanto simples como compuestos y qué es o qué significan los numeradores y los denominadores. Si bien la explicación es correcta no vemos ninguna utilidad pedagógica de que se brinde este tipo de información, al menos en esta primera etapa.

Nombres de los compases más usados:

Ejercicio R. 8:

Es un cuadro completo y ordenado de los nombres y los significados de cada tipo de compás, pero que deja sin llenar los casilleros correspondientes a los compases de 4 tiempos ($4/2$, $4/4$, $4/8$, $12/4$ y $12/8$) para que basándonos en la información dada para los compases de 2 y 3 tiempos lo deduzcamos. Ej.: si $2/2$ implican 2 tiempos de 1 blanca cada uno y $3/2$ 3 tiempos de una blanca cada uno, hay que completar los valores para $4/2$. Más allá de una deducción matemática, que es útil para la comprensión de la proporción de los valores rítmicos, no vemos gran desarrollo musical en este ejercicio.

Además sugiere que se estudie el cuadro hasta manejar los compases y su significado, actividad que nos parece cuanto menos compleja si no imposible para alumnos iniciales. El ejercicio finaliza así: "... invente o recuerde canciones en cada uno de los compases. Marque los compases con la mano tratando de visualizar las figuras que corresponden a un tiempo o a una subdivisión." (Aguilar, 1978: Ritmo 12). Es la primera vez, dentro de la ejercitación en que la autora da por sentado que los alumnos pueden inventar melodías, sin explicar en absoluto cómo es que podrían hacerlo, algo similar ocurre, en la introducción cuando menciona que los alumnos "improvisen melodías" para desarrollar la lectura melódica. Tal vez se originen dichas situaciones a causa de que siempre trabajó en sus clases, con alumnos que ya eran creativos o tenían alguna predisposición para la invención musical y/o la improvisación.

Tema 2: Escritura de ritmos.

(Estudiar simultáneamente con el tema 2 de "Melodía")

Se delimita correctamente el tipo de compases que se va a trabajar (2/4, 3/4 y 4/4), el ejemplo de "Frere Jaques" que usa para la comprensión rítmica del ritmo y los silencios es muy claro y acertado. Define el concepto de "Célula rítmica" como "El conjunto del acento y los sonidos débiles que dependen de él" (Aguilar, 1978: Ritmo 13). No estamos seguros de lo que significa *dependen*, pero el ejemplo es claro y funcional. A continuación, explica lo que sucede con las palabras al traducir la letra desde el francés al castellano, que modifica la sensación rítmica de las dos primeras sub frases (fre- re - Ja - ques, contra Fray- San- tia- go.) dándole lugar a definir el concepto de anacrusa en la palabra *Santiago*.

Ejercicio R. 9:

Propone 9 lecturas rítmicas combinando negras y silencios de negra, en los cuales hay que: reconocer frases, sub frases y células rítmicas, definir si los sonidos débiles son desinencias del sonido fuerte anterior o anacrusas del siguiente, observar la simetría o asimetría de las frases. Es muy interesante la sugerencia: "... Comience a marcar el compás antes de empezar a leer para ubicarse y mantenga la velocidad del pulso." (Aguilar, 1978: Ritmo 13). Debido a que plantea claramente la necesidad de

“entrar en ritmo” o “groove”² para la lectura y/o ejecución de un pasaje musical, lo cual suele ser dado por sentado en todo el ambiente educativo musical, pero en ocasiones no es explicado claramente.

Ejercicio R. 10:

Ingeniosa propuesta de invención de letra sobre el ejercicio R. 10, en este caso sí sugiere un modo de invención y no lo deja librado al azar: “...cuidando que caiga una sílaba por cada negra, que no se corten las palabras en los silencios y que la acentuación de las palabras coincida con la de los compases.” (Aguilar, 1978: Ritmo 14). más allá de que ésta no sea la única forma de inventar letras, creemos que el ejercicio está correctamente acotado y brinda elementos motivadores para la invención de textos. Lo que nos parece lo mejor y más potencialmente rico del ejercicio es el intercambio grupal final de los diferentes resultados obtenidos, entre los alumnos. También es muy interesante el ejemplo que da de dos frases rítmicas idénticas que cambian al ser organizadas por dos letras diferentes.

Ejercicio R.11:

Continúa las mismas ideas sumando la dificultad de la aparición de silencios sobre los acentos. Muy correcta la aclaración de la lectura por saltos: “...el ojo está siempre viendo más delante de lo que se está diciendo, para que el cerebro pueda procesar lo que el ojo ve y entender la frase como una estructura con sentido.” (Aguilar, 1978: Ritmo 15).

Ejercicio R. 12:

Nos brinda 6 ejemplos para leer negras y silencios de negra, pero con la complicación de que las entradas son anacrúsicas. Aclara muy acertadamente cómo entrar en la dinámica de los compases y los acentos para lograr la correcta lectura de los sonidos anacrúsicos.

² Los musicólogos y otros académicos comenzaron a analizar el concepto de "groove" en los años 1990. Se ha afirmado que el "groove" es una "comprensión del patrón rítmico", o un "sentimiento", y "una sensación intuitiva" de un "ciclo en movimiento", que surge a partir de "patrones rítmicos cuidadosamente dispuestos", que ponen en movimiento al oyente.

Ejercicio R. 13:

Propone la invención de ritmos similares a los ya dados. Muy interesante la propuesta que sigue: "...primero e invente la frase recitándola y luego la escriba. No intente "rellenar compases" con figuras y silencios, porque: a) no le servirá de ejercitación auditiva y b) los ritmos resultantes no tendrán una organización de fraseo comprensible." (Aguilar, 1978: Ritmo 16). también nos sugiere la grabación de las invenciones para escucharlas y tratar de escribirlas. Es una preocupación manifiesta y constante a lo largo del método, que tiene la autora por la musicalidad y la invención; la cual nos resulta indispensable para el fin principal que creemos debe tener el aprendizaje de la lectoescritura.

Ejercicio: R. 14:

Primer dictado rítmico; las actividades de clase están muy bien pensadas: tanto en lo pedagógico como en la dinámica grupal. Sugiere que algunos alumnos les dicten los ejercicios a otros, manteniendo el sentido de la frase (preocupación que se mantiene a lo largo del libro). Es un ejercicio verdaderamente integrador ya que ejercita la lectura, la ejecución, la audición y la memoria al mismo tiempo y con diferentes roles en el aula.

Nos encontramos con la aclaración de terminar con el tema "2" de "Melodía" antes de seguir avanzando así que lo examinaremos ahora.

Melodía.**Tema 2:****Reconocimiento de sonidos agudos y graves.****Ejercicio M. 1:**

Nos propone que mientras un alumno canta o toca secuencias de dos sonidos iguales, ascendentes o descendentes, otro los intente reconocer. Seguidamente nos propone que cambie la nota de inicio de intervalo y luego que los haga más pequeños.

Ejercicio M. 2:

Amplía el ejercicio anterior a 3 sonidos y dibuja varias posibilidades.

Ejercicio M. 3:

Dibuja más posibilidades para 3 sonidos. Pide que un compañero cante o toque estos nuevos esquemas en cualquier orden y que otro alumno escuche y los dibuje.

Más allá que la propuesta es musicalmente buena para el reconocimiento auditivo de las alturas, precisa extrema supervisión docente para corroborar que se canten las alturas dibujadas, además hay que tener en cuenta que muchas veces los alumnos pueden reconocer los intervalos pero no los pueden cantar por cuestiones físicas propias del aparato fonador y no por errores en la percepción.

Ejercicio M. 4:

Nos pide cantar los esquemas de los ejercicios M. 2 y M. 3 y que a continuación se recuerden canciones cuyos sonidos coincidan con cada uno de los esquemas. Cuanto menos debemos marcar que es una propuesta que da por sentado que los esquemas resultantes serán reconocibles como melodías conocidas por los alumnos. Esto puede suceder o no. Hay muchas variables que pueden no dar el resultado esperado.

Reconocimiento del movimiento de una melodía.

Nos pide cantar arorró mi niño y dibujar un esquema de subidas y bajadas de la melodía. Luego lo dibuja y nos plantea una aclaración con respecto a la diferencia de percepción de alturas que se pueden generar con las diferentes vocales (Del agudo al grave I, E, A, O, U) por lo que plantea muy acertadamente que se cante la melodía con la la la.

Ejercicio M. 5:

Amplía el ejemplo anterior a otras rondas infantiles: Arroz con leche, Mambrú se fue a la guerra, etc. Plantea complementar el ejercicio "...sacando de oído distintas melodías en su instrumento." (Aguilar, 1978: Melodía 6).

Ritmo**Tema 3:****La Blanca.**

Partiendo de la canción *Arrorró mi niño*, nos pide que busquemos el compás y la subdivisión, pero a continuación nos lo dice: (4 tiempos, simple.)

Nos hace ubicar las barras de compás sobre las sílabas y lo grafica:

4/4 A – rro – rró - mi | ni - no | a - rro - rró – mi | sol

y con esta base lingüístico musical nos dice que para el ritmo de los compases 1 y 3 las sílabas son representadas por negras y que en el compás 2 las sílabas ni-ño duran dos pulsos cada una y se representan por medio de una blanca cada sílaba. Una vez más nos enfrentamos a lo dificultoso que es explicar en palabras algo que es simple con ejemplos sonoros; Aguilar lo explica bien desde las rondas infantiles y las letras escritas, obviamente la claridad del concepto depende de cuanto conozcan los alumnos a las canciones propuestas.

Muy esclarecedora es la aclaración de que la última nota (correspondiente a la sílaba sol) puede durar 2 tiempos (una blanca) y un silencio de blanca o 4 tiempos y será representada con una redonda.

Ejercicio R. 15:

Escribe 7 esquemas rítmicos combinando redondas, blancas, negras y silencios y propone leerlos cuidando con especial atención la duración de las figuras más largas “...sin marcar las inflexiones de la voz en el momento en que el sonido pasa por el segundo tiempo...” (Aguilar, 1978: Ritmo 17).

El puntillo y la ligadura.

Los explica sobre la canción *Se va la barca* y basándose, como ya se vio antes, sobre la escritura de los compases sobre la letra. Si bien la explicación es correcta, no estamos seguros de que los dos conceptos queden claros para los alumnos, dada la complejidad rítmica que poseen. En cambio, sí es muy acertada, en un sentido didáctico, la aclaración de que los acentos de las letras pueden no coincidir con los acentos musicales.

Ejercicio R. 16:

Propone una serie de trabajos (definir compás, frases, anotar la letra y poner las barras de compases y escribir el ritmo) sobre una lista de canciones que da.

Particularmente no conocemos ninguna de ellas y la autora no nos brinda ninguna referencia a grabaciones, versiones, etc.

Ejercicio R. 17:

Es un ejercicio de lectura de 7 esquemas rítmicos en los que se aplican las figuras dadas. Luego la autora nos sugiere la invención de letras sobre los mismos. Nos resulta extraña la siguiente aclaración: “invente letras apropiadas (aunque existan ejemplos de canciones mal acentuadas, usted deberá cuidar que la acentuación de las palabras que inventa coincida con la de los compases).” (Aguilar, 1978: Ritmo 19). No le vemos ninguna explicación musical a dicha aclaración, más que un gusto estético de la autora.

Ejercicio R. 18:

Dictado rítmico.

Ejercicio R. 19:

Pide inventar y escribir ritmos usando las figuras dadas.

Los últimos dos ejercicios resultan completos e integradores del material teórico dado y también vuelve a hacer mención al trabajo grupal con diferentes funciones y al especial cuidado en que las frases rítmicas tengan sentido y no sean un mero “llenado” de compases. Hay que decir que, si bien entendemos a lo que se refiere, no termina de definir cuál sería o de qué se trata ese “sentido” rítmico que las frases rítmicas deben tener.

Melodía

Tema 3:

Reconocimiento del centro tonal o tónica.

La explicación que da de la tónica o del centro tonal *es* correcta, pero nos resulta un poco escueta como explicación musical. También es cierto que nos encontramos constantemente con conceptos que son fácilmente experimentables, pero complicadamente explicables “...al final de una canción chin-pum o Sol - Do. Esta

fórmula para concluir se llama cadencia y nos permite encontrar la Tónica, el sonido que nos dará la sensación conclusiva (pum = Tónica).” (Aguilar, 1978: Melodía 7).

A continuación, sigue usando el mismo ejemplo para la dominante (que nos quedaría igual a la sílaba “chin”).

Finalmente, la mejor explicación es la de las excepciones: menciona músicas no tonales y/o no occidentales en las cuales estas funciones armónicas carecen de sentido, pero tampoco brinda ejemplos.

Por último, nos gustaría aclarar que la definición de la relación de tónica - dominante la brinda desde el aspecto melódico exclusivamente y desde el salto ascendente por 4ta. en particular. A pesar de que unas líneas más adelante marca algunas excepciones y variantes la explicación permanece escueta, compleja y hasta críptica.

Ejercicio M. 6:

Brinda una lista de canciones populares, relativamente conocida (Arrorró mi niño, Mambrú se fue a la guerra, Tres hojitas, madre, etc.) y propone finalizarlas usando el recurso “chin- pum” “...tratando de reproducir la melodía de *arroz*.” (Aguilar, 1978: Melodía 7).

El gráfico que realiza con la canción *Arroz con leche* tratando de relacionar la altura de los sonidos con las líneas de tónica y dominante es correcto, visualmente claro y se entiende musicalmente, pero está tan cercano a la visualización del pentagrama tradicional que no comprendemos por qué la autora no lo relaciona inmediatamente. Ej.: el Do es la línea de tónica y el Sol es la línea de dominante.

Ejercicio M 7:

Propone realizar los mismos gráficos para las demás canciones de la lista.

Ritmo

Tema 4

Las Corcheas.

Vuelve a usar una ronda infantil (*Tengo una muñeca*, en este caso). para ejemplificar mediante la letra, cómo es que se ordenan los valores rítmicos de la canción

sobre el pulso. Si bien la explicación es práctica y se entiende la subdivisión del pulso en dos, sólo es posible porque conocemos la canción y no explica claramente lo que significan las corcheas ni propone alguna otra actividad que permita experimentarlas. “...aparecen dos sílabas en cada tiempo formando un ritmo parejo (coincidente con la subdivisión binaria). Estas sílabas se representan por medio de corcheas (cada corchea dura medio tiempo).” (Aguilar, 1978: Ritmo 21).

Ejercicio R 20:

Lectura rítmica de redondas, blancas, negras, corcheas y silencios de negra, con la propuesta de usar las sílabas “pa” o “ta” para todas las figuras a excepción de las corcheas, en las que propone usar “papa” o “tata”. Éste sería un intento de comprender la proporción de los valores rítmicos, mediante un ejemplo lingüístico.

Ejercicio R. 21:

Brinda una lista de canciones para que los alumnos escriban los ritmos. Sólo podemos reconocer algunas y no propone fuentes de versiones, intérpretes o ediciones posibles para consultar y cotejar, así como tampoco, ninguna escritura en partitura de las canciones que pudieran funcionar como un libro para el maestro. Fuera de ello, la idea de que se intente escribir el ritmo de canciones conocidas por los alumnos, nos parece muy acertada.

Ejercicio R. 22:

Dictado rítmico integrador de las figuras rítmicas dadas. Al final del ejercicio nos encontramos con esta advertencia: “al separar las oraciones en frases en el ejercicio anterior, hará observado que si la primera frase empieza con acento, la segunda también; y si la primer frase es anacrúsica, es conveniente que la segunda también lo sea.” (Aguilar, 1978: Ritmo 22.) Aunque la autora aclara que esto no es una regla absoluta, es una advertencia que puede llevar a más confusiones que certezas.

Ejercicio R. 23:

Lectura rítmica, definición de células y frases más invención de letras, comienzos téticos y anacrúsicos.

Finaliza el tema explicando cómo funciona la doble barra y las casillas 1 y 2 de las repeticiones.

Melodía

Tema 4

La Escala Mayor.

Noción de modo: La explicación que da respecto de este tema es matemática y cultural, pero de ningún modo es musical, no hay ninguna conclusión que se pueda sacar de cómo suenan o cómo se ordenan los sonidos más que una alusión a sonidos que culturalmente percibimos como afinados “correctamente”. La explicación de los modos mayor y menor y de la escala, tampoco es clara ya que no habla de ningún tipo de estructura.

Ejercicio M. 8:

Nos propone que cantemos 3 sonidos cualesquiera y que sólo ellos 3 conformen nuestra escala para hacer música. A continuación, pide trabajos grupales de composición y audición. “...todo sonido que no pertenezca a la escala será considerado *desafinado*.” (Aguilar, 1978: Melodía 9.) Nos plantea que esta limitación es análoga a la limitación cultural que todos sufrimos en lo que se refiere a no escapar del ámbito sonoro delimitado por los modos. También es confusa y matemática la explicación de la sensación de tónica y la relación de frecuencias de las notas en las diferentes octavas.

La escala comienza y termina en sonidos que producen sensaciones de Tónica. Ordenando los sonidos del grave al agudo, la escala comienza en la Tónica y termina en sonido cuya frecuencia es el doble de la Tónica, el cual también produce sensación de Tónica. En este sonido puede comenzar una nueva escala ascendente. (Aguilar, 1978: Melodía 9).

Si bien la información es correcta, consideramos que para el músico que se está iniciando debería explayarse más, ya que no termina de quedar claro que, al partir de una nueva tónica, emularemos la misma melodía, reemplazando notas naturales por notas alteradas.

La escala mayor.

Sin importar la nota *real* que estemos cantando nos propone que cantando los 3 primeros sonidos de *Frere Jaques* (Fray Santiago) tomemos el primer sonido como si fuera nuestro Do y “...continuemos cantando el resto de la escala, diciendo el nombre

de las notas y conservando la sensación de que Do es la Tónica.” (Aguilar, 1978: Melodía 10).

Una vez más creemos que la autora da por sentado que el resultado musical de la propuesta va a ser el esperado y que de esta manera los alumnos arribarán a la sensación musical de la escala mayor. Por otro lado, si bien es comprensible la causa por la que propone que no importa la altura *real* tomada para cantar la escala (para evitar posibles limitaciones de registro vocal) nos preguntamos si esa causa es válida; esto es: ¿conviene privilegiar la sensación de la estructura de la escala sin importar la nota *real que* estemos cantando o no? ¿cuáles son las dificultades que cada una de las posibles elecciones podría implicar?

Nos plantea las 8 notas (de Do a Do) y nos dice que el Do es la Tónica y el 5to. Grado (Sol) es la dominante, vuelve a hacer referencia al efecto “chin-pum” (Resolución dominante- tónica) que se genera con estas dos notas.

A partir de ahora, nos explica claramente como se representan las notas en el pentagrama y propone ejercicios de lectura ascendentes y descendentes de la escala.

Ejercicio M. 9:

Ejercicio de lectura rítmica con los nombres de las notas escritos bajo las figuras.

Ejercicio M. 10:

Lectura melódica en pentagrama, por grados conjuntos. con notas solas, sin ningún valor rítmico marcado.

Ejercicio M. 11:

Propone que un compañero dicte los nombres de las notas del ejercicio M. 10 y el otro cante la melodía resultante.

Ejercicio M. 12:

Que un compañero cante M. 10 sin decir los nombres de las notas y que otro se lo aprenda de oído y luego trate de escribirlo.

Ejercicio M. 13:

Lectura melódica en pentagrama. Ejercicio integrador de figuras, compases silencios y notas dadas.

Ritmo

Tema 5.

La corchea y el silencio de corchea.

Una vez más, ejemplifica la aparición de las figuras rítmicas desde una canción infantil (*Arroz con leche*, en este caso). Organiza la letra con las barras de compás y luego escribe los ritmos sobre cada sílaba; nos explica la anacrusa de la sílaba “A” de “A- rroz” como la segunda corchea de un pulso y por ende concluye que la primera podría ser escrita como un silencio de corchea; caso que se ve explicitado al comenzar la segunda frase. Es muy interesante la observación que hace respecto de otras partes de la letra, en las que las sílabas “che - me” y “ro - ca” de la canción van “rompiendo” las corcheas, apoyando los inicios de distintas células rítmicas, mientras que “u-na se-ño” unen desde la letra las dos corcheas de cada pulso.

Ejercicio R. 24:

Lectura rítmica: 7 ejercicios de lectura rítmica aplicando la idea de leer la 2da. corchea de un pulso en diversas situaciones (como anacrusa o después de un silencio de corchea) nos plantea la lectura marcando los compases, determinando frases y células; una vez más nos sugiere la invención de letras y por último nos introduce a la lectura del último compás de incompleto que para repetir se completa con el valor anacrúsico del comienzo.

La negra con puntillo.

Nos la explica repitiendo el mismo procedimiento silábico sobre la canción *Noche de paz*:

En el 1er. y 3er. compás hace falta una figura que dure un tiempo y medio, ya que, si usamos una negra y un silencio de corchea, cortaríamos la palabra “noche”. Como no existe tal figura recurrimos al puntillo: usamos entonces una negra con puntillo (un tiempo y medio). (Aguilar, 1978: Ritmo 26).

Nótese que en ningún momento nos explica cuál sería la función del puntillo específicamente, ni en este párrafo ni cuando escribe la rítmica completa de *Noche de paz* usando negras y blancas con puntillo.

Ejercicio R. 25:

Lectura de ejemplos rítmicos usando las figuras dadas: negras, blancas, corcheas, silencios de blanca, negra y corchea, corchea sola, ya sea como anacrusa o dentro de un compás, negra con puntillo y blanca con puntillo. Nos dice: “Para reconocer la duración de la negra con puntillo, imagine auditivamente el momento en que debe decir la corchea siguiente.” (Aguilar, 1978: Ritmo 26). Explicación que nos parece incompleta y confusa ya que no sabemos si se refiere a imaginar la 1er. corchea, es decir, la que estaría siendo cubierta por el puntillo o la que debe sonar efectivamente. A continuación nos vuelve a pedir que inventemos letras sobre los esquemas rítmicos y los recitemos.

Ejercicio R. 26:

Nos pide que escribamos una lista de 16 canciones que nombra y reconozcamos dónde hay silencios de corchea y dónde negras con puntillo. Sólo podemos reconocer 5 y no nos brinda ninguna referencia escrita ni ninguna versión que nos sirva de referencia. Tal vez estas listas de canciones hayan sido muy reconocidas en aquel momento y creemos que, para el efecto pedagógico que persigue el libro, pueden ser reemplazadas por otras que contengan figuras rítmicas similares, pero la autora no lo explicita en ningún momento.

Ejercicio R. 27:

Ejercicio similar al anterior, pero de dictado rítmico.

Ejercicio R. 28:

Lectura rítmica “cuidando el fraseo” (Aguilar, 1978: Ritmo 27).

Ejercicio R. 29:

Ejercicio de invención y composición usando las figuras dadas.

Tabla de células:

Nos brinda una serie de células rítmicas en las que combina 1 corchea como anacrusa de 1 negra, de 2 corcheas y de silencio de corchea- corchea. Luego repite el mismo procedimiento con 2 corcheas como anacrusa, con 3 con, 4, 5 y 6.

Melodía**Tema 5/6.****Internalización de cada uno de los sonidos de la escala:****1ero. 3ero. y 5to. Sonidos: Do, Mi y Sol.**

Nos propone cantar la escala mayor, subiendo y bajando, pero cantando más débilmente las notas Re, Fa, La y Si de modo que finalmente podamos obviarlas para poder cantar el arpegio de Do mayor.

Ejercicio M. 14:

Lectura de melodías en arpegios de Do mayor. Nos dice que cantemos con el nombre de las notas, ya que "...colabora a fijar el sonido." (Aguilar, 1978: Melodía 13).

Ejercicio M. 15:

Lectura de melodías más largas y con varias células rítmicas cada una, si bien pide que nombremos las notas, también nos dice que tomemos un "...Do cómodo para la voz..." (Aguilar, 1978: Melodía 14), con lo que sobrentendemos que privilegia los sonidos en su relación relativa y no como notas exactas o absolutas, ante lo cual nos preguntamos ¿Por qué? ¿Es realmente más valioso que se entienda la relación arpegial de un grupo de notas antes que su sonido o frecuencia exactos?

A continuación, nos propone cantar la escala descendiendo del Do central hasta el Sol para extender el registro y planteando la dificultad gráfica de las dos líneas adicionales del pentagrama (de las cuales no explica nada).

Ejercicio M. 16:

Lectura de melodías arpegiales planteadas como ostinatos melódicos.

Extiende el registro hacia el sol agudo.

Ejercicio M. 17:

Lectura melódica aplicando los contenidos dados,

Cante cuidando el fraseo. Defina las células y apóyese en ellas para resolver los saltos melódicos. Si alguna melodía le resulta muy aguda o muy grave, cambie la altura de la tónica y a partir de ella ubique las demás notas. (Aguilar, 1978: Melodía 15).

Aunque entendemos claramente a qué se refiere la autora, ésta es una oración que creemos llena de sobrentendidos, de supuestos que, en nuestra experiencia, no siempre son compartidos por los alumnos en las etapas iniciales.

Ejercicio M. 18:

Dictado melódico de arpegios de Do mayor, pidiéndole a otro alumno que cante o grabe las melodías escritas en el libro. Acertadamente nos propone varios pasos y varias opciones de escritura: Determinar compás, registrar la cantidad de frases y la cantidad de compases de cada frase, determinar si el comienzo es tético o anacrúsico, aprender de memoria las frases completas (o dividir las con sentido melódico, si son muy largas.), ubicar auditivamente la Tónica (Do), ubicar auditivamente la nota inicial de la melodía con respecto a esa Tónica, anotar directamente melodía y ritmo o primero el ritmo sólo, o las notas solas.

Más allá de que todos los ejercicios son correctamente progresivos en cuanto a la dificultad, éste es verdaderamente integrador tanto conceptual como prácticamente.

Ejercicio M. 19:

Ejercicio de composición melódica: usando Do, Mi y Sol nos propone continuar unas frases melódicas que nos brinda como disparadores. “Cante frases completas hasta que le resulten satisfactorias y escríbalas en su cuaderno (seguramente serán más largas que las posibilidades que ofrece el pentagrama aquí impreso).” (Aguilar, 1978: Melodía 16).

Obviamente la autora tenía plena confianza en el ímpetu creativo de sus alumnos

Ejercicio M. 20:

Invencción y escritura de melodías usando Do, MI y Sol: nos propone inventar cantando y luego escribir.

La autora relaciona los toques de clarín o *Dianas* y las Bagualas con la estructura de tríada mayor y escribe un ejemplo de cada uno para que sea leído.

Ejercicio M. 21:

Nos propone escribir Dianas y Bagualas existentes o inventar algunas y escribirlas.

Ejercicio M. 22:

Nos pide pensar repetidamente en las notas de las melodías del ej. anterior hasta poder cantarlas de corrido con el nombre de las notas. Agrega la aclaración: “(ejercicio ideal para viajes en colectivo).” (Aguilar, 1978: Melodía 17). No es una aclaración menor: realizar este tipo de ej. en un colectivo, implica una abstracción y una asimilación melódica y teórica a la vida cotidiana, que nos parece muy importante, valiosa y novedosa.

Paso seguido nos da ejemplos de donde se toca y cómo se escribe el Do central en la guitarra, el piano y la flauta, con el objetivo de localizar la altura real de dicha nota. Nos explica correctamente como trasponen la guitarra y la flauta.

Nos pide cantarlo tomando como referencia el Do central del piano; como queda bastante alto para el registro promedio de las voces masculinas, nos propone cantar el Do de la octava inferior, nos muestra donde se escribe y la dificultad de lectura de tantas líneas adicionales en clave de Sol. A partir de este hecho y con el objetivo de tener las voces masculinas dentro del pentagrama, desarrolla y explica claramente la notación en clave de Fa en cuarta línea y su aplicación en un coro a 4 voces: soprano, mezzo, tenor y bajo.

Ejercicios M. 23 y 24:

Propone escrituras y lecturas en claves de Sol y Fa de los ej. M. 14 y 16.

Ejercicio M. 25:

Baguala o Clarín en directamente en clave de Fa.

Si bien es interesante que nos proponga escribir en estilo de Baguala o Clarín, más allá de las melodías de ejemplo no hay ninguna referencia respecto a de qué constan o de qué se tratan dichos estilos.

Ejercicio M. 26:

Lecturas en clave de Fa de diversas melodías basadas en el arpeggio de Do mayor.

Ritmo

Tema 6.

Los compases compuestos:

Nos introduce en la subdivisión ternaria de los pulsos y en la notación en corcheas de dicha subdivisión. Sin ninguna otra explicación nos dice que los compases serán $6/8$, $9/8$ y $12/8$, nosotros entendemos a qué se refiere, pero la autora no lo aclara, lo cual nos genera dudas de si será comprendido por los alumnos. Vuelve a usar el ejemplo de una ronda infantil (*Estaba la pájara pinta*, en este caso) para poner las barras de compases y las figuras rítmicas sobre la letra, alertándonos de que la unidad de pulso va a ser la negra con puntillo (la sílaba “pin”) y que la negra va a durar $2/3$ de pulso (la sílaba “ta”)

Ejercicio R. 30:

Nos presenta los 4 grupos rítmicos principales del compás compuesto: 3 corcheas, 1 negra con puntillo, 1 negra con 1 corchea y 1 corchea con una negra. Para diferenciar estos dos últimos grupos nos da una referencia fonética “... en el grupo 3 el sonido apoyado en el pulso es largo (“ta-an-ta) y en el grupo 4 este sonido es corto y acentuado (“ti-ta-an”).” (Aguilar, 1978: Ritmo 29).

Ejercicio R. 31:

Lectura rítmica en compás compuesto, aplicando las figuras dadas. Finaliza el ejercicio diciendo: “La figura que ocupa dos tiempos en compás compuesto es la blanca con puntillo. Compruébelo.” (Aguilar, 1978: Ritmo 30).

Ejercicio R. 32:

Nos brinda los nombres de una lista de 10 canciones para extraer y escribir el ritmo. Una vez más, no nos brinda ninguna referencia editorial ni escrita acerca de qué canciones se trata; sólo podemos reconocer tres de ellas.

Ejercicio R. 33:

Nos pide escuchar bailecitos, chacareras y tarantelas y buscar el compás.

Ejercicio R. 34:

Ejercicio de lectura rítmica, con la exigencia de que sea un pulso rápido.

Ejercicio R. 35:

Dictado rítmico de esquemas rítmicos similares. Pide que unos alumnos lo lean y otros lo escuchen y traten de escribirlos.

Ejercicio R. 36:

Ejercicio de invención y escritura de esquemas rítmicos similares a los anteriores.

Tema 7.

Silencios en compás compuesto: nos presenta 3 anacrusas posibles en compás compuesto: 1 corchea, 2 corcheas y 1 negra; nos dice que las 3 necesitan de un silencio de negra o corchea en el comienzo del pulso. Cabe aclarar que no explica claramente el porqué de esa “Necesidad”

Ejercicios R. 37 y R. 38:

Ejercicios de lectura aplicando las anacrusas descriptas y combinándolas en esquemas rítmicos de dificultad creciente.

Ejercicio R. 39:

Nueva lista de canciones para extraer y escribir el ritmo. En este caso reconocemos 3 entre 6. Finalmente pide que escribamos “...alguna tarantela que conozca.” (Aguilar, 1978: Ritmo 34).

Ejercicio R. 40:

Lectura rítmica.

Ejercicio R. 41:

Invencción y escritura de patrones rítmicos similares a los anteriores.

Ejercicio R. 42:

Dictado rítmico entre alumnos.

Ejercicio R. 43:

Lectura rítmica.

Melodía

Tema 7.

Cabe aclarar que en este tema vuelve a usar sólo el compás simple.

El sexto sonido de la escala: el La.

Como 4ta. Nota (Después de Do, Mi y Sol) agrega el La. Lo agrega diciendo que aparecerá primero relacionado con la tríada de Do mayor, pero que luego trataremos de escuchar su propio sonido. No da mayores explicaciones de por qué toma esta decisión.

Ejercicio M. 27:

Lectura y memorización melódica. Nos pide tener especial cuidado en el aprendizaje y definición de las células. “Cante lentamente para tener tiempo de oír interiormente el sonido de cada célula antes de cantarla” (Aguilar, 1978: Melodía 21).

Ejercicio M. 28:

Similar al 27 agregando el pasaje de las melodías dadas a la clave de Fa.

Ejercicio M. 29:

Similar a los dos anteriores agregando el La grave (por debajo del Do central)

Ejercicio M. 30:

Nos plantea el siguiente ejercicio: “Escriba y cante las notas y el ritmo de:

Antón pirulero (1era. frase)

Que llueva

Ipacarái (2 primeras frases)” (Aguilar, 1978: Melodía 23).

En este caso sí conocemos a qué temas se refiere, pero creemos que *Ipacarái* es *Recuerdos de Ipacarái*. ya que la melodía de dicho tema incluye los saltos melódicos del capítulo. No tenemos forma de confirmarlo ya que no incluye ninguna referencia.

A continuación nos propone una memorización de las melodías (con los nombres de las notas) hasta que podamos reproducirlas mentalmente.

Ejercicio M. 31:

Dictado melódico de melodías dadas. Ejercicio integrador de temas melódicos y rítmicos.

Ejercicio M. 32:

Ejercicio de creación y escritura: Plantea 4 melodías (2 en clave de Sol y 2 en clave de Fa) que deben ser completadas por los alumnos usando las notas Do, Mi, Sol y La. Nos recuerda cantarlas primero y luego escribirlas, para que tengan sentido melódico.

Ejercicio M. 33:

Lectura melódica en claves de Sol y Fa.

Nos pide que antes de pasar al Tema 8 en el libro *Melodías*, terminemos los Temas 7 de Ritmo (Ya analizado en este trabajo) e Intervalos. (Recordemos que el libro *Intervalos* comienza directamente en el Tema 7).

Por esta causa ahora analizaremos dicho Tema.

Intervalos

Tema 7.

Intervalos.

Define los intervalos, diferencia intervalos melódicos de armónicos y propone:

Nos dedicaremos a cantar intervalos melódicos, buscando el sonido propio de cada uno, como primer paso hacia la lectura de melodías que

escapan al contexto de la escala, o que son atonales, o sea que no están organizadas alrededor de una tónica. (Aguilar, 1978: Intervalos 5).

Sigue con una explicación y ejemplos de cómo se nombran los intervalos en relación a cuántas notas de la escala hay entre los dos sonidos.

Ejercicio I. 1:

Nos pide que digamos segundas, terceras, cuartas, etc. de modo ascendente y descendente, desde todas las notas de la escala. (Todos los ejemplos son sin alteraciones, así que damos por sentado que se refiere a la escala de Do mayor).

Ejercicio I. 2:

Ejercicio de reconocimiento de intervalos. Nos brinda una serie de intervalos ascendentes y descendentes para identificar.

Tonos y semitonos en la escala mayor.

Explica la diferencia entre tonos y semitonos a la vez que aclara que esa diferencia no se corresponde con una diferencia gráfica o visual en el pentagrama. Grafica cuáles son los tonos y los semitonos en la escala de Do mayor y los escribe en el pentagrama.

Desarrolla la idea de que la suma de 2 semitonos da un tono, sólo en la escala temperada y no siempre cierto en otras "...cuya descripción se puede encontrar en libros especializados de acústica." (Aguilar, 1978: Intervalos 5).

Comienza la práctica de intervalos partiendo desde la tercera, sin explicar a qué debe la elección, (otros autores como Gorow (2000) toman otras decisiones, basándose en la serie de armónicos, o el mismo Hindemith (1949) comienza desde la noción de tono ascendente y descendente desde el La central.)

Diferencia los dos tipos de tercera y nos marca dónde aparecen en las notas sin alteraciones.

Ejercicio I. 3:

Memorización de las terceras menores ascendentes y descendentes en la escala de Do mayor.

Alteraciones.

Parte de este punto para explicar las alteraciones y no desde el transporte de las escalas o las melodías, como otros autores. “Para obtener terceras menores a partir de otras notas se recurre a los sonidos ubicados entre los sonidos de la escala.” (Aguilar, 1978: Intervalos 6).

Presenta los símbolos de sostenido, doble sostenido, bemol y doble bemol y sus funciones, y ejemplifica algunas terceras menores

El sonido de la tercera menor.

Si bien nos aclara que cada intervalo es una melodía de 2 notas con un sonido propio, al mismo tiempo propone el uso de canciones que conozcamos para memorizar los intervalos. Aclara que es un recurso momentáneo y que puede llevar a confusiones dada la ubicación de los intervalos respecto de la Tónica, pero nuestra experiencia como docentes y alumnos, marca una tendencia a la proliferación de dichas confusiones en las clases en las que se utiliza este recurso.

Tercera menor descendente.

Brinda 4 títulos de canciones que poseen el intervalo de tercera menor descendente, marcando en qué sílabas de la letra está. Una vez más, sólo conocemos algunas y no nos brinda referencias.

Ejercicio I. 4:

“Cante terceras menores descendentes (primero cantando la canción y luego, dejándola de lado) a partir de sonidos de diferente altura.” (Aguilar, 1978: Intervalos 7).

Entendemos a qué tipo de acción musical se refiere, pero no brinda ningún ejercicio ni indicación de cómo se “deja de lado” la canción. Por ejemplo: escribir la frase que incluye la tercera menor y extraer las dos notas de dicho intervalo, cambiarles el ritmo, cambiar la altura de la nota de inicio manteniendo el intervalo entre las dos notas, etc.

Ejercicio I. 5:

Escribe 16 notas, 8 en clave de Sol y 8 en clave de Fa para que sean cantadas con nombre de la nota y a partir de cada una de ellas se cante la tercera menor descendente.

Encontramos el ejercicio como confuso, sobre todo por la falta de referencia armónica y las complejas modulaciones a las que nos lleva el ejercicio. Ej.: la primera nota es un Do (al que hay que cantarlo antes de La), la segunda nota es un Sol # (el cual hay que cantar y luego cantar Mi #), la tercera nota es Reb, etc. Hay que aclarar que ésta es una dificultad que hemos percibido en las clases que hemos recibido de dictado de intervalos y que, a nuestro modo de ver, dificulta el reconocimiento de la sonoridad de cada uno de ellos, no por su dificultad inherente sino por la proximidad con otros que “Generan” o pueden generar sensaciones tonales diversas. Sin embargo, hay que destacar que la autora busca que el alumno se apropie del total cromático sin necesidad de tener un anclaje tonal, volveremos sobre esto en el capítulo siguiente.

Ejercicio I. 6:

Propone cantar terceras menores descendentes en serie. Nos deja una nota que indica una diagramación y/o planificación en el trabajo:

Después de un rato de estar cantando terceras menores, queda en el aire un cierto “clima sonoro” que hace muy difícil equivocarse y cantar otro intervalo; sin embargo, es muy probable que si, al día siguiente intente cantar otra vez terceras menores, vuelva a cometer errores. Es importante que estos ejercicios se repitan todos los días en sesiones breves hasta lograr no equivocarse sin la necesidad del “clima sonoro”. Esto sucederá cuando pueda oír internamente el sonido de la tercera menor. (Aguilar, 1978: Intervalos 8).

Terceras menores ascendentes.

Repite toda la misma secuencia de ejercicios

Ejercicio I. 10:

Dibuja esquemas combinando terceras menores ascendentes y descendentes y propone cantarlos.

Ejercicio I. 11:

Pide pasar a notas los esquemas anteriores, partiendo de cualquier nota y que cantemos las melodías resultantes, nombrando las notas, primero leyéndolas de la partitura y luego, desde el esquema y partiendo de cualquier otra nota.

Tema 8.

Intervalo de tercera mayor.

Toda la secuencia de trabajo hecha con las terceras menores, ahora la repite con las terceras mayores.

Ejercicio I. 18:

Combina secuencias de terceras para lograr armar acordes (Tríadas), comienza con el acorde aumentado, sigue con el disminuido, luego el mayor y finaliza con el acorde menor. En los esquemas dibuja las series de dos terceras de modo ascendente y descendente pero no aclara en ningún momento que las fundamentales de los acordes propuestos son las notas inferiores de cada serie.

La segunda parte del ejercicio consta de las dos terceras encadenadas, pero cambiando de dirección.

Ejercicio I. 19:

Presenta 6 esquemas gráficos de secuencias de 4 terceras encadenadas. Nos pide cantarlos de izquierda a derecha y luego de derecha a izquierda (Retrogradarlos); luego grabarlos a cada uno en sus dos versiones, escucharlos e identificar cada uno de los intervalos. Toda esta sección de intervalos, parece estar emparentada con ejercicios de composición.

Ejercicio I. 20:

Propone pasar a partitura el ejercicio anterior, partiendo de cualquier nota. Nótese que no se preocupa por las enarmonías ni considera ninguna armadura de clave. ya que nos aclara: “Si aparece una nota con doble alteración, escríbala y anote a continuación la nota natural (o con alteración simple) equivalente. Continúe con las demás notas a partir de esta última.” (Aguilar, 1978: Intervalos 11).

Ejercicio I. 21:

Escribe 6 melodías sin ritmo para que sean cantadas de forma directa y retrogradada.

Este ejercicio tiene dos notas: la primera es una sugerencia de la frecuencia diaria con la que deben ser repetidos los ejercicios desde el I. 4 hasta el I. 21. Y nos

prepara para sumar cada nuevo tipo de intervalo que aparezca a dicha rutina. La segunda nota es una extensión el ejercicio I. 18 (2 terceras encadenadas) sumándole una tercera más; con lo que aparecen los arpeggios de los acordes con su séptima.

Aparece la siguiente nota: “Antes de pasar al próximo tema termine de estudiar el tema “8” de Melodía y siga con el tema “8/9” de Ritmo” (Aguilar, 1978: Intervalos 11). Por lo tanto seguiremos ese orden en nuestra lectura y análisis críticos.

Melodía

Tema 8.

El segundo sonido de la escala: el Re.

A las notas que había cantado en los temas anteriores (Do-Mi-Sol-La.) agrega el Re, con la siguiente consideración: “Primero se apoyará melódicamente en Do o en Mi hasta lograr reconocer su sonido propio.” (Aguilar, 1978: Melodía 25).

Nos pide cantar *La Marsellesa* (1 era. Frase) y descubrir la ubicación del Re.

Ejercicio M. 34:

Lectura melódica de 4 melodías en compás simple, con la aparición del Re siempre tomado y dejado desde Do o Mi.

Ejercicio M. 35.

9 melodías, algunas en compás compuesto y progresivamente toma el Re por saltos. Además propone cantar diciendo los nombres de las notas y pasar algunos de los ejercicios a clave de Fa y cantarlos “según las instrucciones habituales.” (Aguilar, 1978: Melodía 25).

Ejercicio M. 36:

5 melodías con las mismas dificultades del ejercicio anterior pero agregando el Re de la octava superior.

Ejercicio M. 37:

Propone una lista de 6 títulos de canciones, de las cuales pide que escribamos la melodía. Una vez más sólo conocemos algunas y no nos brinda ninguna referencia escrita ni editorial acerca de ellas.

La escala pentatónica Mayor.

Basándose en dos canciones de la lista brindadas en el ejercicio anterior (casualmente 2 de las que no conocemos), nos dice que están organizadas con la escala pentatónica mayor, de la cual nos da la estructura en tonos y semitonos y nos propone escribirla desde las tónicas: Do, Fa y Sol. También nos dice que las teclas negras del piano reproducen dicha estructura (empezando desde Fa#) y nos propone “jugar” con estas notas. Nos informa del uso de dicha estructura en muchas canciones “...del *Far-West*, chinas, japonesas y de otras regiones de oriente, canciones africanas, etc.” (Aguilar, 1978: Melodía 27). Seguidamente nos pide: “Es interesante que se acostumbre a cantar esta escala y a improvisar sobre ella (trate, por ejemplo, de inventar una canción “del *Far-West*” o una canción “china”.)” (Aguilar, 1978: Melodía 27). Llegado este punto, hay que aclarar que, si bien podemos inferir a qué se refiere, no nos brinda ninguna referencia clara acerca de cómo funciona la improvisación, o cómo se improvisa, ni tampoco acerca de qué sería o de qué se trata una canción “del *Far-West*” o “china”

Ejercicio M. 38:

Dictado melódico.

Ejercicio M. 39:

Nos brinda fragmentos de melodías a los cuales hay que completar agregando: “Intente que algunas de ellas respondan a los estilos musicales mencionados más arriba.” (Aguilar, 1978: Melodía 28).

Ejercicio M. 40:

Lectura melódica de 15 melodías que incluyen: ambas claves, compás simple y compuesto, y todas las dificultades melódicas dadas hasta el momento. Pide cantarlo con los nombres de las notas y sin nombrarlas.

Ritmo

Tema 8/9.

La síncopa en compás simple:

Comienza trabajando sobre el tema *Obladi-oblada (The Beatles)* marcando las sílabas de la letra con las barras de compás, como lo hizo en capítulos anteriores. Nos advierte: "...ningún acento de compás cae sobre una sílaba. Cuando aparece el acento de compás, la sílaba acentuada ya se cantó en el compás anterior. Estas sílabas que anticipan el acento son las síncopas." (Aguilar, 1978: Ritmo 37). Escribe el ritmo de la canción y explica los distintos tipos de síncopa que aparecen, con el uso de ligaduras de prolongación, que es la primera vez que aparecen en el libro.

Ejercicio R. 44:

Propone cantar la canción mirando la partitura y luego extraer el ritmo a los adelantamientos de los acentos y la construcción de las células. Agrega una nota:

El sonido sincopado es un solo sonido aunque esté representado por dos figuras, por lo tanto debe ser cantado como un sonido largo, evitando apoyar con inflexiones la segunda parte del sonido, cuando este pasa por el acento o tiempo siguiente. (Aguilar, 1978: Ritmo 38).

Termina el ejercicio escribiendo el ritmo de la canción sobre el pulso y cómo se ubican en el tiempo gráficamente.

Ejercicio R. 45:

Nos pide escuchar música sincopada, percibir las síncopas y escribirlas.

Ejercicio R. 46:

Lectura rítmica en compás simple de 15 fragmentos, con sonidos sincopados.

Ejercicio R. 47:

Lectura de compases de 4 tiempos que incluyen 2 o 3 sonidos "cruzados" sobre los tiempos. Compara y escribe la similitud de esquemas sincopados en 3/4 y 6/8. Explica que pueden pensarse de las dos formas.

Ejercicio R. 48:

Lectura de dichos ejemplos manteniendo el valor de la corchea.

Ejercicio R. 49:

Propone 7 títulos de canciones de *The Beatles* y 3 Valses peruanos para que se escriba el ritmo.

Ejercicio R. 50:

15 fragmentos rítmicos para leer, propone agregarles letra: “si lo necesita, agregue letras.” (Aguilar, 1978: Ritmo 41).

Ejercicio R. 51:

Dictado rítmico de 3 fragmentos en 2/4, 3/4 y 4/4.

Ejercicio R. 52:

Invencción y escritura de ritmos sincopados en 2/4, 3/4 y 4/4.

A continuación, analizaremos los temas 9 de los libros: *Melodía*, *Intervalos* y *Armonía*. Tal como lo sugiere la autora.

Melodía

Tema 9.

La pentatónica menor.

Plantea un reordenamiento de los 5 sonidos usados en el tema 8 (La pentatónica mayor: Do-Re-Mi-Sol-La) y explica que esta nueva estructura se llama pentatónica menor. “...tiene los mismos sonidos que la pentatónica mayor, pero la tónica ahora es La y la tercera respecto de la tónica es una 3era. Menor.” (Aguilar, 1978: Melodía 31). A continuación nos grafica la relación estructural entre las dos escalas, una sobre la otra y desplazadas una tercera menor.

Invita a cantarla de forma ascendente y descendente indicando que mucha música del Noroeste argentino, Bolivia, Perú y norte de Chile está basada en dicha escala.

Ejercicio M. 41:

Nos invita a cantarla nuevamente, tratando de oír la sensación de tónica sobre La.

Ejercicio M. 42:

Repite el ej. 41 pidiendo que se cante Mi- La al finalizar, para reforzar el movimiento Dominante- Tónica.

Ejercicio M. 43:

Nos pide improvisar sobre la escala e invitar melodías intentando “...reproducir el estilo de las canciones mencionadas más arriba” (Aguilar, 1978: Melodía 32). Cabe mencionar que creemos que se refiere a la Música del Noroeste argentino, Perú, etc. pero la autora no lo referencia claramente.

Explica la relación estrecha entre las dos pentatónicas y la “...facilidad para que la escala se de vuelta auditivamente y se empiece a escuchar el Do como Tónica.” (Aguilar, 1978: Melodía 32). Nos indica que lo único que hace falta es la repetición sobre las dominantes: si quiero ir a La, repito Mi para generar la sensación Dominante – Tónica y lo mismo: repito Sol para caer sobre Do. Entonces sugiere repetir el ejercicio observado esta peculiar relación entre las dos escalas.

Ejercicio M. 44:

Lectura melódica integradora (12 fragmentos de 8 compases cada uno), que aplica los elementos dados (Compases, anacrusas, Claves, Síncopas, escalas, etc.), y sugiere prestar especial atención a los momentos en que la Tónica pasa de La a Do y viceversa.

Ejercicio M. 45:

Ejercicio de composición de melodías en Pentatónica menor, observando si las melodías pasan a Pentatónica mayor.

Ejercicio M. 46:

Dictado melódico.

Ejercicio M. 47:

Nos brinda 4 fragmentos de melodías para completar incluyendo pasajes donde se oiga el cambio a la Pentatónica mayor y la vuelta a la menor.

Ejercicio M. 48:

Lectura melódica de 9 melodías de 8 compases cada una reconociendo las secciones donde se oye el pasaje a la Pentatónica mayor y la vuelta a la menor.

Nos encontramos con la nota que sugiere estudiar el tema 9 de “Intervalos” y 9 de “Armonía”, por lo tanto, los examinaremos a continuación.

Intervalos

Tema 9.**Intervalos de 4ta. Justa.**

Nos explica la estructura del intervalo y nos da una lista de todos la 4tas justas posibles (Ascendentes y descendentes) en la escala de Do mayor.

Para “escuchar” el sonido de la 4ta. Justa ascendente nos nombra 5 canciones (de las cuales conocemos 4) y nos dice en qué sílabas se encuentra dicho intervalo, pero nos aclara que “... nos apoyaremos en la canción para abandonarla lo antes posible.” (Aguilar, 1978: Intervalos 13).

Ejercicio I. 22:

Pide cantar 4tas. Justas desde notas diversas, primero apoyándonos en las canciones nombradas y luego sin pensar en dichas canciones. (Inferimos que quiere decir tratar de cantar el intervalo de forma aislada, sin pensar en notas anteriores o posteriores).

Ejercicio I. 23:

Escribe 20 notas (10 en clave de Sol y 10 en clave de Fa) y propone cantar una 4ta. Justa partiendo de cada una de ellas.

Este ejercicio tiene una dificultad para afinarlo, cuando se lo realiza secuencialmente, ya que constantemente se cambia la nota de inicio de manera

sumamente aleatoria (Do, Fa#, Fab, etc.) tal vez sea justamente esa la intención de la autora: que se adquiriera la capacidad de cantar el intervalo aislado de la tonalidad, pero de todos modos nos parece pertinente aclararlo ya que presenta una dificultad extra a los anteriores.

Ejercicio I. 24:

Propone que se canten 4tas. Ascendentes “...en serie, a partir de sonidos graves.” (Aguilar, 1978: Intervalos 14).

No está claro de qué se trata la consigna, no se entiende si es siguiendo la escala o de modo aleatorio.

Cuarta descendente.

Repite el esquema de trabajo realizado con las ascendentes: Presenta canciones que incluyen el intervalo (En este caso sólo conocemos 1) y presenta los ejercicios 25, 26 y 27, equivalentes a los ejercicios 22, 23 y 24 pero con 4tas. descendentes.

Del mismo modo propone cantar 4tas. descendentes “... en serie a partir de sonidos agudos” (Aguilar, 1978: Intervalos 14.) y repetimos nuestro comentario acerca de la falta de claridad en la consigna.

La autora presenta, en la edición que estamos analizando, una nota aclaratoria en que explicita la “... necesidad de reforzar la práctica auditiva atonal con más material de estudio.” (Aguilar, 1978: Intervalos 14), y sugiere la lectura de un libro agregado a este método y publicado en 1998 llamado *Melodías atonales*, el cual es una recopilación de composiciones de los cursos de lectoescritura basados en este método y dictados por Aguilar.

Nos surgen las siguientes preguntas: ¿a qué necesidad se refiere? Porque precisamente es el punto en que a nosotros nos resultó complicado sostener la afinación y nos pareció necesario hacer la salvedad de una posible dificultad para afinar en el ejercicio 23, dependiendo de la preparación con la que pudieran contar los alumnos que usaran este método. (Ver lo expuesto en el ejercicio I. 23). ¿Puede ser que esta necesidad que la autora plantea obedezca a un deseo personal de introducir a sus alumnos en la estética atonal? ¿Por qué no le resulta necesario reforzar los intervalos cumpliendo funciones diversas en una tonalidad? (Notas conformantes de los acordes, tensiones, anticipaciones de modulaciones, retardos, etc.

Mezcla de 4tas. con los intervalos ya estudiados.

Ejercicio I. 28:

a) Dictado melódico de 3ras. (mayores y menores) y 4tas. encadenadas; en la misma dirección y cambiando de dirección. La sugerencia de que el dictado sea realizado por un compañero cantando y/o grabando los intervalos es de alto valor pedagógico y agiliza la comprensión del contenido.

b) La autora nos marca que el encadenamiento de las 3ras. y las 4tas. resulta en las inversiones de los arpegios de los acordes, entonces sugiere practicar dichos arpegios cantando y “diciendo el nombre, a partir de todas las notas de la escala cromática” (Aguilar, 1978: Intervalos 14).

Ejercicio I. 29:

Dibuja 5 esquemas de 4 intervalos cada uno, en los que se suceden 4tas. y 3ras. Mayores y menores, en variadas direcciones; propone cantarlos en su versión directa y también en su versión retrogradada, a continuación, sugiere grabarlos o que sean interpretados por otro alumno para reconocer qué intervalos son, en un dictado.

A continuación, nos convoca a estudiar el capítulo 1 del libro *Melodías atonales* mencionado en la página anterior de este trabajo: cabe destacar que no presenta ninguna otra referencia más que el nombre del mismo.

Ejercicio I. 30:

Pide pasar a notas, desde cualquier altura, los esquemas del ej. I. 29 y cantarlos leyendo las notas y sin mirar los esquemas. Luego propone elegir 2 o más de esos esquemas pasados a notas y componer una melodía, “...con ritmo y armonía apropiados.” (Aguilar, 1978: Intervalos 15). A la vez que la armonía que se use procure no definir un centro tonal. Seguidamente propone aprender a cantar la melodía con su respectiva armonía y presentarla a los compañeros.

Ejercicio I. 31:

a) Lectura melódica de 6 grupos de notas en sus versiones directa y retrogradada.

b) Vuelve a sugerirnos la lectura de un fragmento del libro *Melodías atonales*.

c) Repite el ejercicio I. 30 pero sobre estos nuevos grupos de notas.

Armonía

Tema 9.

Tónica y dominante:

Nos dice que sobre la tónica descansa o se apoya la melodía y es el principio y fin de la escala. "...aprendimos a apoyarnos en la dominante cantando "chim- pum" o "Sol-Do". La dominante crea tensión y la Tónica resuelve esa tensión." (Aguilar, 1978: Armonía 5).

Escribe los 4 primeros compases de *Juguemos en el bosque* con el objetivo de percibir dónde la melodía produce la sensación de Dominante.

A continuación, nos brinda un esquema de la letra con indicaciones de dónde se encuentran las funciones de Dominante y Tónica.

En el 3er. compás aparecen dos grupos de tresillos; figuras que aún no han sido mencionadas a lo largo del libro como contenido rítmico.

Introduce la dimensión vertical sobre la melodía "...la simultaneidad de sonidos." (Aguilar, 1978: Armonía 5.), pidiendo que un compañero cante los bajos mientras el otro canta la melodía; de esta forma, presenta la idea de "esquema armónico": La distribución de los apoyos en relación con el ritmo y el fraseo.

Ejercicio A. 1:

Lectura melódica en 2/4, 3/4, 4/4 y 6/8 de frases usando las notas Do y Sol, con el objetivo de percibir las funciones de Tónica y Dominante.

Ejercicio A. 2:

Lista de 9 canciones (En esta ocasión las conocemos a todas.) para que sean grabadas con el objeto de que cada alumno "busque cantando las tónicas y las dominantes. Una vez encontrados vuelva a cantar la canción con su acompañamiento" (Aguilar, 1978: Armonía 6.) El ejercicio continúa con la escritura a 2 líneas (Melodía y fundamentales de los acordes) de una de las canciones: (*Juguemos en el bosque*) Analizando dicha escritura se pregunta: "qué relación tiene el Re de la melodía con el

Sol (Nota Dominante)” (Aguilar, 1978: Armonía 6). a lo que responde con una compleja explicación acústica del sonido y la relación de las longitudes de las cuerdas con las alturas, explicación que, si bien es correcta en un sentido físico matemático, resulta confusa musicalmente.

Ejercicio A. 3:

Otra explicación acústica de cómo funcionan las cuerdas, los armónicos y los modos con los que los instrumentistas pueden producir “armónicos” dividiendo la cuerda en la mitad, en tercios, cuartos, quintos, etc. explicando que en esas primeras divisiones las notas resultantes son: el sonido fundamental, la octava, la 5ta. y la 3ra. mayor.

Observando el dibujo se comprende que el sonido producido por una cuerda no es un sonido solo sino un conjunto de sonidos simultáneos producidos por la mitad, la 3ra. parte, etc. de la cuerda. Estos sonidos se llaman “sonidos armónicos” del sonido fundamental y **se oyen realmente** al hacer sonar la cuerda. (Aguilar, 1978: Armonía 7).

A continuación, extiende la explicación de los armónicos conformantes de un sonido a la definición del timbre del mismo.

Ejercicio A. 4:

Solicita que se toque una nota grave en un piano o guitarra con el objetivo de escuchar los armónicos y cantarlos.

El acorde:

“... es la ejecución simultánea de varios sonidos.” (Aguilar, 1978: Armonía 8).

“Si se ejecutan simultáneamente con un sonido, otros iguales a sus primeros armónicos” ... “...se refuerza la sonoridad del sonido básico que los contiene, formando un acorde que el oído acepta” (Aguilar, 1978: Armonía 8).

Explica de esta forma, la razón por la que el oído “acepta” la sonoridad del acorde Mayor.

Resulta al menos llamativa, tanta necesidad por justificar de tantas maneras la “comodidad” o la “aceptación” del acorde Mayor, sobre todo cuando dice lo contrario unas líneas más abajo: “...la principal razón por la cual el oído acepta determinadas combinaciones simultáneas de sonido es la costumbre...” (Aguilar, 1978: Armonía 8).

Recién en este punto conecta lo dicho con la razón por la que la nota Re puede ser cantada sobre el acorde de Sol y escribe las tríadas de Do y Sol.

Ejercicio A. 5:

Propone cantar las tríadas de ambos acordes ascendiendo y descendiendo.

Ejercicio A. 6:

Ejercicio para cantar en simultáneo todas las notas de los acordes de Do y de Sol, con la siguiente actividad didáctica: repartir papeles con los nombres de las notas, para que los alumnos las canten.

Ejercicio A. 7:

Cantando con sus compañeros, pase del acorde de Do al de Sol y vuelva al de Do. Cada uno elegirá una nota del acorde y construirá una melodía de 2 notas pasando al otro acorde y volviendo al primero. Estas melodías se cantarán simultáneamente. Luego tome cada melodía por separado y a partir de cada una de sus notas, cante los sonidos del respectivo acorde hasta llegar a la fundamental. (Aguilar, 1978: Armonía 8).

Esta actividad nos pareció tan original, completa, creativa y llena de potencial musical y pedagógico que decidimos transcribirla completa.

Lectura a 4 voces de 3 compases enlazando los dos acordes. (Coral).

Ejercicio A. 8:

Propone retomar la lista que brindó en A. 2 y comprobar si las notas pertenecen a los acordes que la acompañan. Un detalle muy original es que plantea la posibilidad de escribir o pensar las melodías, lo que aproxima mucho la lectoescritura musical con la de un idioma hablado.

Las notas ajenas a los acordes:

Con otras de las canciones de la lista del ej. A. 2 plantea la aparición de notas que no están en los acordes (Do y Sol), explicando en cada caso, que funcionan como notas de paso, bordaduras, apoyaturas etc.

Finaliza el capítulo con una nueva explicación acústica acerca de los sonidos temperados y su diferencia con los sonidos armónicos.

La explicación es interesante y correcta, con una buena sugerencia de bibliografía ampliatoria en el tema, pero no entendemos exactamente el grado de perfección necesaria que se está buscando; de hecho, otros autores que analizaremos más adelante, también dedican parte de su atención a este tema. La pregunta es si efectivamente es útil para el músico que se está iniciando.

Tema 10.

El acorde subdominante.

Presenta en la partitura de la canción *Ya se van los pastores* y dice:

Para acompañar esta canción, necesitamos un 3er. acorde, ya que no alcanzan los acordes conocidos (Tónica y Dominante). Este acorde llamado acorde **Subdominante** produce una sensación que no es tan conclusiva como a Tónica ni tan tensa como la Dominante. Es necesario aprender a percibir la sensación de Subdominante y distinguirla claramente de las otras dos. (Aguilar, 1978: Armonía 11).

Escribe en partitura los 3 acordes y explica el cifrado funcional en números romanos a la vez que aclara la posibilidad de traspasar las funciones I, IV y V a otras tonalidades.

Ejercicio A. 9:

Mientras un compañero canta *Ya se van los pastores*, los demás acompañan cantando los bajos o fundamentales. Brinda un esquema de la letra, con los cifrados y un esquema formal con las frases y los cifrados.

Ejercicio A. 10:

Repite ej. A. 5 pero con Tónica y Subdominante

Ejercicio A. 11:

Repite el ej. A. 7, pero con 4 secuencias que combinan los 3 acordes.

Ejercicio A. 12:

Lectura de corales a 4 voces, con posterior análisis y cifrado de los mismos.

Ejercicio A. 13:

Lectura de líneas melódicas con las fundamentales de los 3 acordes.

Ejercicio A. 14:

Lista de nombres de 10 canciones (conocemos 4) para buscar los bajos, dibujar los esquemas de fraseo y cifrar.

Propone imaginar los bajos mientras se canta la melodía. Recurso que nos parece integrador y musical.

Ejercicio A. 15:

Escribir las melodías de las canciones de la lista anterior, cifrar los acordes y analizar si aparecen notas ajenas a los mismos.

Ejercicio A. 16:

Lectura melódica + ubicación auditiva de los bajos imaginándolos mientras se canta o sobre una grabación o también sobre otro cantante + ubicación en el pentagrama del cifrado y composición del ritmo armónico.

El acorde dominante con séptima.

Define su estructura, lo escribe en el pentagrama y explica el cifrado funcional del mismo.

Ejercicio A. 17:

Propone cantar este acorde de 4 notas escuchando la sensación de disonancia del intervalo de 7ma. menor.

Ejercicio A. 18:

Pide que se canten los acordes V y V7 y escuchar sus diferencias. Explica la resolución por semitonos que suele haber desde los sonidos Fa y Si del V7 hacia Mi y Do de la Tónica. "...otra resolución se oye como antinatural." (Aguilar, 1978: Armonía 14).

Ejercicio A. 19:

Repite ej. A. 7 pero con V7 y I. Luego repite A. 11 reemplazando los V por V7.

Ejercicio A. 20:

Propone revisar A. 8 y comprobar que Fa forma parte del acorde Dominante.

Ejercicio A. 21:

Escribe 3 melodías a las cuales hay que buscar el esquema armónico.

En varios párrafos, Aguilar marca el hecho de que algunas notas pertenecen a varios acordes; para lo que indica: "...se procederá a armonizarla según la intuición y el sentido general de la frase musical." (Aguilar, 1978: Armonía 15).

Ejercicio A. 22:

Tocando I-V-I en cualquier ritmo armónico, pide que los alumnos improvisen melodías, tratando de utilizar de vez en cuando el sonido Fa sobre el acorde V. Luego repite el ejercicio con la secuencia I-IV-V-I pidiendo que se ponga atención en la diferencia sensorial del sonido Fa cuando se canta sobre el IV o sobre el V.

A continuación, propone aplicar los conocimientos armónicos a la lectura melódica (Arpeggios) y propone leer 2 melodías que tienen un sector arpegiado. "...trate de imaginarlo completo antes de cantarlo." (Aguilar, 1978: Armonía 15).

Ejercicio A. 23:

Lectura melódica tratando de reconocer los sectores que corresponden a acordes arpegiados.

Agrega una breve descripción de cómo funciona la guitarra y cómo se escriben las notas que produce, para poder usarla como instrumento que brinde el soporte armónico a las melodías de los ejercicios. Dibuja los esquemas las posiciones de los acordes de Do Fa y Sol en 1ra. posición.

Ejercicio A. 24:

Brinda una ejercitación de enlaces de acordes para practicar en guitarra.

Escribe para piano los mismos ejercicios en una partitura a dos manos.

Estas dos secciones las presenta con la explicación de que existe la necesidad de contar con un soporte armónico estable para poder proseguir con el estudio.

Ejercicio A. 25:

Propone cantar las canciones de A. 2 y A. 14 acompañadas con guitarra y/o piano.

Analizaremos a continuación los temas 10 de “Ritmo”, “Melodía” e “Intervalos”, tal como sugiere la autora que se avance con el método.

Ritmo.**Tema 10****Síncopa en compás compuesto.**

Para trabajar este tema, nos propone directamente adentrarnos en la música popular argentina y latinoamericana; específicamente en la Chacarera. “...ritmos sincopados, en compás compuesto de 2 tiempos...” (Aguilar, 1978: Ritmo 43).

Nos plantea la escritura rítmica básica del estilo y su posible escritura en 3/4 - 6/8 “...caracterizados por el uso específico de sonidos agudos (para el 6/8) y graves para el 3/4 con el acento de compás en un sonido agudo...” (Aguilar, 1978: Ritmo 43). Finalmente, en una nota nos aclara que esta superposición de ritmos está presente en varios estilos latinoamericanos y argentinos y que este hecho remonta sus orígenes a la música del renacimiento español.

Ejercicio R. 54:

Escuchando el ritmo básico de Chacarera, nos pide marcar el pulso en 6/8 y 3/4 alternativamente. Luego que toquemos superpuestos los pulsos en 6/8 y 3/4.

Ejercicio R. 55:

Cantar el ritmo básico de chacarera mientras se palmean unos 6 esquemas escritos en 3/4. Pequeña explicación sobre el fraseo cruzado: "...al final de la frase se anticipa el acento, colocándolo en el 2do. Pulso del 6/8 y dejando como desinencia el último sonido que aparece en el siguiente compás..." (Aguilar, 1978: Ritmo 44).

Ejercicio R. 56:

Lectura rítmica de 8 ejercicios rítmicos escritos en 6/8 aplicando dicho fraseo cruzado al final de cada ejercicio. A continuación nos pide que cantemos la chacarera *Cacay Manta* (versión de Los Chalchaleros) anotemos los acentos y las barras de compás sobre la primera frase.

Si bien este es un ejercicio repetido a lo largo el libro, hay que mencionar que una vez más no nos brinda referencia acerca de cuál es la obra y la versión; estimamos que da por descontado que conocemos la obra.

$\frac{6}{8}$ Muy a- | * den-tro_el co-ra- | * zón don-de | * pal-pi-ta la vi- | * da

A continuación, nos brinda el ritmo escrito y nos plantea la síncopa y la "mala" acentuación existente en la sílaba "Vi" de la palabra Vida.

Explicación de cómo funcionan los módulos rítmicos en la Chacarera Trunca: "...Sobre dos compases aparecen 3 células: la acentuada normalmente, la segunda sincopada y la tercera acentuada en el 2do tiempo del 2do. Compás." (Aguilar, 1978: Ritmo 45).

Ejercicio R. 57:

Lectura rítmica de 8 líneas en las que se ven algunos ejemplos de fraseo cruzado y de chacarera trunca.

Ejercicio R 58:

Nos pide transcribir el ritmo de gatos, bailecitos y chacareras que conozcamos y propone una lista de 12 canciones de las cuales conocemos 5.

Ejercicio R. 59:

9 ejercicios de lectura aumentando progresivamente la complejidad.

Ejercicio R. 60:

Dictado rítmico de 4 líneas brindadas por la autora.

Ejercicio R 61:

Ejercicio de invención-composición rítmica en 6/8 en el que nos pide tratar de usar fraseos cruzados y finales de chacarera trunca.

En este capítulo continúa tratando las sín copas en 12/8, aclarando que son muy comunes en el ámbito del "...Blues, el Jazz y sus derivados (Pop, Rock)." (Aguilar, 1978: Ritmo 48). Repite el esquema completo de trabajo que viene utilizando; con la salvedad de que los ejemplos de canciones a transcribir, son canciones de Los Beatles.

En el Ejercicio R. 65: introduce un concepto nuevo: Brinda un gráfico formal de 12 compases con sus funciones armónicas distribuidas en 3 grupos de 4 compases: I7 (4 compases) - IV7 (2 compases) I7 (2 compases) y V7 (1 compás), IV7 (1 compás) I7 (2 compases). Dada esta base armónica de un blues de 12 compases, propone improvisar melodías sobre ella y finalmente escribir una. Una vez más notamos la extrema confianza de la autora en la resolución docente *in situ* de posibles problemas que pudieran surgir de este tipo de trabajos, no obstante, no ha dejado registros escritos de dichos posibles problemas ni de las estrategias usadas para destrabarlos.

A partir de este punto el libro continúa el camino trazado conceptual y prácticamente en estos primeros 10 temas, aumentando progresivamente su dificultad rítmica, melódica, armónica y de repertorio; introduciendo figuras nuevas, saltos melódicos nuevos, modulaciones, etc.

Como aportes medulares a la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura musical, podemos decir que es un método muy cuidado, progresivo, completo y con muchas ideas innovadoras, que tal vez hoy consideremos elementales pero que eran nuevas en el momento de su publicación. Los trabajos grupales planteados para el aula, con diversos roles en el dictado, la lectura, la ejecución, la memoria y la escritura al mismo tiempo, son un ejemplo de una postura dinámica y motivadora en el transcurso del método y la voluntad de la autora en lo que se refiere a su aplicación. Muy importante el énfasis y la preocupación manifiesta, puesta en la musicalidad, la invención, la improvisación y la composición de música a lo largo de todos los capítulos, nos resulta indispensable para

el fin principal que creemos debe tener el aprendizaje de la lectoescritura (con la salvedad de que no propone ningún ejercicio que indique cómo se realizan, o cómo introducir a los alumnos en dichas actividades).

Cabe aclarar, que en las ocasiones en que, quienes escribimos esta tesis, recibimos clases utilizando este método, no se tuvo en cuenta dicha parte improvisatoria y compositiva en cuestión. Tal vez haya sido falta de tiempo de clase o algún otro interés docente del momento, el punto es que, creyendo haber recibido clases basadas en este método, no desarrollamos el conocimiento de dicha parte improvisatorio-compositiva que nos parece importantísima. Al mismo tiempo, dentro del cuerpo del método de Aguilar nos encontramos con varios momentos (que han sido marcados durante el desarrollo de estos 10 primeros temas) en los que se daban *por sentado* diversas cuestiones: Que los alumnos podrían improvisar sin problemas, que todos conocemos las versiones de las obras que propone para trabajar, que los tiempos son *naturalmente* divisibles en partes iguales y cualquiera puede hacerlo, etc.

2- 4 Garmendia y su método:

“Educación Audiperceptiva: bases intuitivas en el proceso de formación musical. Libro del Maestro” se editó por primera vez en 1981. A modo de presentación se encuentran tres momentos: un Exordio a cargo de Roberto Caamaño, un Prólogo de la autora y a continuación una Fundamentación teórica. En línea con la presentación que hicimos de los métodos anteriores nos concentraremos ahora en el Prólogo y la Fundamentación.

Al igual que sus pares, Garmendia parte de la conclusión de que los métodos de teoría y solfeo carecen de resultados musicales óptimos. Considera que estos, en su aproximación más intelectual, se apartan de la verdadera experiencia musical.

Por momentos alude a los alumnos de conservatorio que estudian un instrumento particular y por momentos menciona la clase de música que deviene en las “fiestas escolares”. Mencionará luego experiencias en escuela primaria y en conservatorios con niños de 6 a 9 años, luego en la Escuela de Música de la Universidad de Tucumán.

En el momento en que hace alusión a el “panorama de enseñanza musical” en el que el profesor de música “suele emplear su tiempo en la preparación de fiestas escolares que se caracterizan, justamente, por su anti musicalidad” (Garmendia, 1981: Prologo IX), hace un comentario que merecería cierta reflexión y que seguramente excede los límites de este trabajo; consideramos sin embargo que ha sido incorrectamente interpretada, o talvez sobre interpretada, y es la siguiente: “...la música insertada en una pedagogía que tiende a desarrollar unilateralmente las facultades intelectuales, en detrimento de la vida afectiva, se constituye en un factor decisivo que violenta y mutila la vida emocional del alumno.” (Garmendia, 1981: Prologo IX).

Por muy bien intencionada que sea la frase y por más que en su época y contexto haya tenido un correlato con la realidad, consideramos que se ha mal interpretado al punto de pretender que el aprendizaje de la música se podrá hacer por una vía puramente “emocional” dejando de lado cualquier acercamiento de tipo intelectual. Ya Hindemith mencionaba la importancia de poder diseñar una lógica en el proceso de aprender, sabemos que hay un alto factor de nociones musicales que tienen que ver puramente con procesos intelectuales. En el capítulo 6 de este trabajo, cuestionaremos hasta qué punto es posible la separación absoluta de la áreas intelectual y emocional y la dicotomía, para nosotros forzada, entre cuerpo y mente; claramente estas son

cuestiones que exceden por mucho los alcances de nuestro escrito, pero las mantenemos presentes en nuestras lecturas críticas, con intenciones de sumar miradas que puedan llenar aquellos aparentes “baches” en la enseñanza de la lectoescritura musical de las que dimos cuenta en la introducción.

Lamentablemente esto ha dado como resultado colateral que ciertas clases de música, en niveles primario y secundario, se conviertan en una emulación y/o repetición de momentos placenteros a los que los alumnos tienen acceso, y con más gusto, en sus vidas cotidianas. ¿Cuál es la postura pedagógica de querer emular momentos de la vida cotidiana en el aula? ¿No debe la educación permitirnos acceder, o al menos presentarnos, alternativas diferentes y, por qué no, superadoras? Creemos que sí.

Es más, consideramos y “Sabemos” por nuestra propia experiencia, tanto como docentes como en nuestra vida personal, que también se encuentra placer en entender, en comprender, en dominar cada vez más variables con menos recursos; como el niño emocionado que en su bicicleta grita. “... - ¡Mirá! ¡Puedo manejar con una sola mano!”. Así también da placer poder “entender” la música, las frases melódicas, los patrones rítmicos, etc.

El tema aparece en este libro, el cual nos avocamos a analizar, y si bien, cómo ya dijimos, esta discusión excede los alcances y propósitos del presente trabajo, nos pareció un buen momento para plantearla. Tal vez le sirva a algún lector interesado cómo disparador para una futura investigación.

En este recorrido por su experiencia personal que nos va relatando Garmendia menciona su contacto con las clases de “*ear training*” (entrenamiento auditivo) gracias a una beca que le fuera otorgada a realizar en 1956 por la Escuela de Música de Bloomington, de la Universidad de Indiana, Estados Unidos. Menciona acá también no solo la educación específica musical universitaria sino también la educación primaria y secundaria.

Finalmente nos narra su llegada a la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, donde empieza a enseñar en la universidad todavía la materia conocida como Teoría y Solfeo y que en 1961 opta por la denominación de audioperceptiva. La concreción del libro cómo corolario de años de pruebas y búsquedas es lo que nos ofrece cómo resultado. El mismo consta del libro del maestro que es el que nos abocaremos a

analizar y lo acompañan ocho fascículos donde el alumno encontrará una recopilación de melodías y ritmos que van en dificultad progresiva.

La organización de este libro es por capítulos y cada capítulo tiene puntos distintos. Estos puntos se enumerarán para la totalidad del libro, con lo cual el capítulo 2, por ejemplo, empezará con el punto 4.

Pasemos ahora al capítulo uno, el que Garmendia propone como su Fundamentación Teórica. El primer punto plantea nuevamente la necesidad de una conexión vivencial con la música. Introduce la importancia de pensar la obra musical como un todo del cual posteriormente nos concentraremos en sus partes. Propone una actitud y un trabajo del docente con el alumno para hacer una aproximación a la música desde lo perceptivo previo “a los tratamientos más complejos de aprendizaje” (Garmendia, 1981: 2).

Es interesante que propone un primer apartado denominado a) Repertorio. Aquí nos detenemos a hacer ya una comparación analítica y crítica dado que se posiciona políticamente en un lugar distinto que Aguilar. Garmendia propone:

Cuando el alumno empieza a cursar educación audioperceptiva generalmente ha escuchado muy poca música, excepto aquella que a diario escucha por radio y televisión y que no resulta un aporte efectivo para la formación musical, debido al bajo nivel de sus programas. Por esta razón urge poner al alumno en contacto con un repertorio de calidad superior. (Garmendia, 1981: 2).

Recordemos que en este sentido Aguilar considera que hasta un jingle publicitario forma parte del bagaje musical del alumno y por lo tanto sirve para el aprendizaje. Aparecen en Garmendia los conceptos de “nivel” y “calidad” de la música. Nos limitaremos a señalar las diferencias entre autores, la discusión es vigente y rica pero una vez más se aleja de los propósitos del presente escrito.

Le sigue un apartado b) Canto. Como en todos los métodos que veremos se presenta como una base fundamental para la exploración sonora y el desarrollo del oído interno.

c) Ritmo, continuando con la idea de la percepción y lo vivencial, la autora propone asociar el ritmo al movimiento y lo corporal como medio de expresión. De

todos modos, entra en terrenos que hoy podemos ver cómo álgidos por ser difíciles de fundamentar: “Pero, para que el movimiento responda a la propulsión vital, que es el ritmo, debe ser de orden cualitativo, o sea la manifestación de sentimientos, de un carácter, de una expresión.” O “La experiencia ha demostrado que uno de los factores que subrayan y refuerzan la vivencia rítmica es el pulso.” (Garmendia, 1981: 3) Son frases que resultan confusas, probablemente por la época en que fueron escritas, o por algún motivo de preferencia de la autora, parecieran más la búsqueda de una retórica rimbombante que de datos concretos que sirvan de andamiaje al proceso de enseñanza. Ambas frases, así como otras que aparecen a lo largo del libro, se prestan a cuestionamientos y discusiones que evitaremos, cómo expusimos antes, para no salir del marco investigativo propuesto. De todos modos, no podíamos pasarlas por alto por el hecho de que se trata no sólo de un método sino de una guía para el maestro. Ciertas aseveraciones necesitarían más rigor, cuando dice “la experiencia ha demostrado” sería interesante que aclarara la experiencia de quién o quiénes, en que contexto, con que sujetos de evaluación, etc.

Esboza, seguido a esa frase, un concepto de pulso que resulta vago y quizás confuso ya que no hace definiciones concretas de los elementos del ritmo y compás, sino que se expone con construcciones literarias como las antes mencionadas. Veremos en la evolución del método si esto se clarifica, pero convengamos que, a fines pedagógicos (y de dar fundamentos teóricos, que fue lo que propuso), sería más interesante partir de elementos y conceptos más claros e indubitables.

d) Audición, en resumen, hace hincapié en la necesidad de un aprendizaje basado en lo que se escucha y no en cuestiones meramente teóricas (métodos de solfeo), habla del desarrollo del oído interior y hace alusión a los conceptos de oído relativo y oído absoluto, aparece la idea (expuesta en nuestra introducción) de que eventualmente se llega al oído absoluto, lo cual sabemos que es incorrecto. Prioriza el oído relativo sosteniendo que nada tiene de musical saber que nota es cada sonido que escucho sin embargo menciona ventajas que da el oído absoluto: “...facilitan la entonación y la memoria, ayuda a encontrar con precisión las modulaciones, permite una más fácil captación de las obras contemporáneas – especialmente atonales – y favorecen la preparación del futuro director de coro u orquesta.” (Garmendia, 1981: 5) Se puede discutir y buscar clarificar lo antes expuesto, pero da a pensar porqué, a sabiendas de

que genera tantas ventajas, no buscó una forma de incluir la posibilidad del oído absoluto en su método.

e) Memoria: básicamente plantea la importancia de poder retener en la memoria aquella música con la que se va a trabajar, la que se va a escribir.

f) Improvisación e invención: este apartado es interesante, tampoco se presenta muy claro. La autora diferencia ambas actividades de la siguiente manera: “La diferencia que existe entre ambas es que la primera se realiza en forma inmediata y espontánea, mientras que en la segunda se seleccionan las ideas y los elementos que la concretan...” (Garmendia, 1981: 6). Veremos en el desarrollo del método cómo se van plasmando estas formas de experiencia musical. Sobre las posibilidades de la improvisación hablaremos en un capítulo posterior ya que nos da la impresión de que se da por sentado que es una actividad inherente e innata en el hombre. En este primer planteo la autora hace un pie de página con la salvedad de que en principio el alumno podrá improvisar con elementos cuya escritura desconoce, pero en un párrafo previo anticipa que será por grados conjuntos, en el ámbito de una escala, veremos cómo logra empatar ambas ideas. Concluye diciendo que entre los objetivos de estas actividades están el de incorporar a la melodía la armonía implícita y el desarrollo del oído armónico, además establece que se complementan con la lectura musical.

Presenta seguidamente un apartado que denomina *las formas más complejas del proceso audioperceptivo*. Este lo divide en tres sub secciones: a) Aspecto pedagógico, b) Instrumentos y c) Lectura y escritura de partituras. Para el primer punto plantea el paso a material más complejo. Una vez más queda por ver cómo se articula de una etapa previa (que probablemente sea la que la autora llama en capítulos siguientes “etapa intuitiva”) a esta más compleja, es de suponer que el método lo irá decantando, será nuestro trabajo volver sobre este punto eventualmente.

El segundo plantea la posibilidad de trabajar en conjunto con los profesores de instrumento. La idea es que en la cátedra de Audioperceptiva se trabaje también con instrumentos y se los pueda reconocer a la escucha.

El tercer punto hace referencia más que nada a la audición y discriminación de los elementos de la música orquestal. Propone una serie de obras que, nos dice, serán apropiadas para el cuarto curso de la materia señalada, que para cada año se elegirán piezas o fragmentos de piezas que se ajusten a los fines del curso en cuestión. Veremos

si en los capítulos siguientes hace propuestas de trabajo concretas a este respecto. Si hace más claro su posicionamiento pedagógico al inicio de este apartado c); en el mismo dice: “La lectura de partituras se hace generalmente después de la audición, para evitar condicionamientos teóricos y meramente intelectuales.” (Garmendia, 1981: 7). Nuevamente diremos que volveremos sobre este tema, que sin duda es tema de vasta discusión y que conlleva la pregunta ¿La partitura es música?

El capítulo dos, titulado *Afinación-Melodía*, empieza proponiendo el canto como acceso en forma intuitiva (o sea, previo a la lectura) a la música. Para ello proporciona una serie extra de libros que contienen una recopilación de melodías populares de todo el mundo organizadas en un orden de dificultad progresiva y acorde al programa que se plantea en este libro. Hay dos primeros objetivos: el memorizar melodías con su frase, carácter, dinámica, etc.; y, por medio del canto colectivo, lograr que el alumno que no está acostumbrado a esta actividad se desinhiba y participe. Para la autora no es en esta instancia importante siquiera la afinación, la cual es considerada un trabajo paulatino.

El punto siguiente se denomina *Nociones de escritura* y propone la posibilidad de dar cuenta de aspectos formales, de dinámica, tímbricos, de altura y duración, pero en forma rudimentaria. Como ejemplo pone unas melodías escritas y su articulación en frases. Establece la nomenclatura de las frases con letras minúsculas para que el alumno represente en gráficos las sucesiones con las características que percibe en las mismas. Para la altura propone diagramas de líneas que ascienden y/o descienden. Siguen otros ejemplos, pero se centra principalmente en la organización formal de las melodías que se presentan. En esos ejemplos siguientes plantea las relaciones entre frases iguales, similares o distintas. Para las similares propone el uso de la misma letra minúscula con el símbolo de “prima”, mientras para las frases diferentes el uso de la siguiente letra minúscula disponible.

Pasa a un punto titulado *Reconocimiento* que empieza diciendo: “La experiencia adquirida hasta este momento, posibilita realizar trabajos auditivos de reconocimiento de forma, dinámica, altura, movimiento, compás, duraciones, timbre, registro y articulaciones.” (Garmendia, 1981: 12). La frase resulta un tanto engañosa ya que, si bien esos temas fueron mencionados, no hubo una propuesta de cómo elaborar una secuencia didáctica de dichos contenidos, entendemos que la autora, al estar dirigiendo el texto a docentes, ha dejado libertad a que cada uno aborde los temas y su organización con su criterio. De todos modos, eso podría haberlo planteado.

Como propuesta de trabajo presenta la posibilidad de tomar canciones de frases iguales y hacer modificaciones a una o a ambas. Esas modificaciones podrán ser en el orden de las alturas, de ser así se señalará con el número 1. Las rítmicas con el 2 y las de dinámica con el 3. El signo “-” indicará que no hubo cambios. Da varios ejemplos de combinaciones posibles. Sin duda es una tarea creativa que puede contribuir a la incorporación y afianzamiento de los elementos musicales.

Esa ejercitación previa da paso al siguiente punto que es *Improvisación*. Nos habla de las bondades de este recurso para el aprendizaje, pero, al igual que otros autores, no da ninguna explicación acabada del mismo. De todos modos, plantea que, aún en esta etapa intuitiva (previa a la lectoescritura) se pueden realizar ejercitaciones a una, dos o más voces.

Para la improvisación a una voz propone hacer ejercicios de variación de una melodía dada con los elementos trabajados en el punto anterior. Aquí aparece un abordaje procedimental claro de cómo abordar dicha técnica en una etapa inicial. Inmediatamente da algunas melodías con distintas sugerencias de cómo trabajar dichas variaciones. Propone luego que los alumnos trabajen con sus instrumentos en la improvisación. Esto lo pondríamos en discusión ya que el docente a cargo de estos cursos difícilmente sea el docente del instrumento de cada alumno, con lo cual desconoce sus posibilidades técnicas e incluso musicales sobre el mismo.

Sobre el final de este apartado sugiere, para evitar caer en repeticiones que suelen darse, la idea de estimular a los alumnos en que incursionen en aspectos diferentes de cada parámetro o aspecto cómo carácter y movimiento.

Prosigue con las improvisaciones a dos voces sobre acompañamiento armónico al piano. La idea sigue siendo la de la variación sobre una melodía, en principio cambiando el final, por ejemplo. Luego propone improvisar bajos. Una tercera actividad propone improvisar una segunda voz. Tanto en este cómo en el primer ejercicio los ejemplos propuestos como improvisaciones mantienen la rítmica de la melodía original. Para finalizar sugiere realizar improvisaciones a dos, tres o cuatro voces sin acompañamiento del piano “...creadas de acuerdo a lo que el oído, la sensibilidad, y la imaginación del grupo permitan hacer.” (Garmendia, 1981: 21).

Sería interesante saber qué tiempo consideró la autora que estas actividades pueden llevar. Recordemos que habla de que se está en una etapa previa a la

lectoescritura. Salir de una etapa de inhibición y búsqueda por parte del alumno demandaría ya un tiempo que no se puede quizás estipular. A esto hay que sumar que las propuestas a más de una voz son de una complejidad bastante grande. Veremos cómo prosigue su plan de trabajo.

Un último punto de este capítulo, subtítulo *Piano* propone que los alumnos, que seguramente desconocen el instrumento, puedan familiarizarse con él. Habla de descubrir las posibilidades armónicas, tímbricas, registrales, de dinámica, etc. del instrumento. No da sugerencias ni ejercitaciones de cómo ni de qué tiempo adjudicar a este tipo de actividad sin embargo concluye “Como resultado se efectúan en forma individual o grupal experiencias que incluyan los aspectos y posibilidades descubiertas en el piano.” (Garmendia, 1981: 22).

Pasamos al capítulo III titulado *Movimiento: etapa intuitiva*. Un primer punto plantea el movimiento libre. “Este aspecto debe ser abordado especialmente en las escuelas primarias.” (Garmendia, 1981: 23). Nuevamente genera la duda de cuáles son los destinatarios del presente método. Por momento parece dedicado a alumnos de carreras de instrumentos, pero acá aparece como pensado para la educación básica. La idea de que este tipo de prácticas se realicen en la educación general básica es aplaudida por los realizadores del presente trabajo, sin embargo, acá aparecen como ideas sueltas lo cual le resta cohesión a la secuencia metodológica.

Por otro lado, siguiendo con la lectura se hace claro que con *movimiento* está haciendo alusión directa a la actividad física corporal y no al tipo de movimiento que presente la música escuchada. Entre los posibles movimientos menciona caminar, deslizarse, saltar o movimientos de extremidades en forma individual o conjunta. La ejercitación sería la de tomar canciones del material proporcionado en los libros mencionados y mientras se cantan acompañarlos de distintos movimientos, no da ejemplos muy concretos y menciona que estos deben ser creados por los alumnos.

El siguiente punto es *Canto y movimiento – Audición interior*. Para esto propone dividir total de los alumnos en grupos. Esta es la primera propuesta:

En una canción de cuatro frases, (ver ejemplo en la pág. 12) el primer grupo canta la primera frase, un segundo grupo se mueve en la segunda, mientras se la canta interiormente (audición interior), a su vez un tercer

grupo canta y se mueve en la tercera frase y en la cuarta todos cantan y se mueven simultáneamente. (Garmendia, 1981: 24).

Con esto la autora manifiesta que el alumno va tomando conciencia de los distintos aspectos relacionados a la métrica y el ritmo (en esta instancia vuelve a hablar de movimiento, pero refiriéndose a *lento, moderado y rápido*), lo cual entra en el escabroso terreno de lo subjetivo: ¿puedo yo medir de qué tomó conciencia otra persona?

Sí resulta más interesante y clara la propuesta final, que es la de que, luego de la experiencia canto-movimiento libre, se pase a la toma de conciencia de los elementos que se pusieron en juego respecto de la métrica y el ritmo para aprovecharlos en el desarrollo de la lectoescritura musical.

Movimiento y pulso es el siguiente punto. Se centra en la idea de experimentar el pulso por medio del movimiento. Un primer ejercicio es el de cantar canciones y encontrar el pulso mediante movimientos. Algo que resulta curioso es que entre los posibles movimientos la autora pone *especialmente caminar* y es curioso porque lo que menos nos sugiera una música al escucharla o cantarla es la necesidad o el impulso de caminar. Nos motiva, sin duda, infinidad de movimientos espontáneos, algunos podríamos decir hasta inconscientes, movimientos de manos, cabeza, torso, brazos, las piernas mismas, pero... ¿caminar? ...uno podría preguntar: ¿alguien vio alguna vez una persona que se ponga a caminar cuando se le presenta una música de su agrado? Casi nos arriesgaríamos a decir que es el menos musical de los movimientos. De todos modos la idea es clara y la práctica es válida.

Siguen sugerencias y ejemplos de ejercitación en este aspecto, ejemplifica con partitura y gráficos con figuras que indican que parte del cuerpo llevará el pulso en que frase de la canción propuesta. Luego sugiere alternar movimientos libres con aquellos que acompañan el pulso en grupos diferentes de alumnos. Alternancia de movimientos combinados, similar a las propuestas de Hindemith con respecto a cambiar el pie o la mano con que se trabaja primero para una segunda práctica. Finalmente, las mismas ideas con instrumentos de percusión y/o con sonidos vocales percusivos.

Continúa con un punto llamado *Pulso interior*. En este plantea la necesidad de que el alumno tenga una internalización del pulso que le permita luego ejecutar e interpretar sin necesidad de marcarlo exteriormente. Para esto propone ejercitaciones

con canciones de dos frases, por ejemplo, donde se cantará la primera en voz alta, seguido repetirla interiormente y proseguir con la segunda frase.

Además, propone trabajar rítmicamente obras para piano, por ejemplo, invenciones a dos voces de Bach. Esto lo ejemplifica con un arreglo para tres instrumentos de percusión basándose en la rítmica de la Invención N°1.

El punto que le sigue, *Movimiento y duración*. Acá propone, sobre una canción dada, hacer el pulso desplazándose y palmear el ritmo de la misma. En canciones de más frases, propone la alternancia de movimientos y, posteriormente, sumarle, a los movimientos de pulsos y duraciones, movimientos libres.

Le sigue *Movimiento y apoyo*, donde apoyo es lo que más comúnmente se llama acento o tiempo fuerte. Propone practicar con compases simples, compuestos e incluso de amalgama. Los ejercicios sugeridos comprenden la audición de música buscando esos apoyos y la determinación del compás por medio de movimientos como los sugeridos anteriormente. Coordinar estos movimientos con aquellos para pulso y duraciones. Incluye ahora un punto que propone: “Escritura del movimiento, número de tiempos, compás, dinámica, y fraseo de las canciones aprendidas.” (Garmendia, 1981: 28).

Seguidamente ejemplifica distintas actividades relacionadas con lo expuesto previamente con cuadros que muestran la estructura formal en la parte superior y las acciones a realizar, con respecto a duraciones pulso y apoyo, en orden hacia abajo. Propone distintas variantes de acción y de grafía de las mismas. Finalmente propone la elaboración de un trabajo práctico por parte de los alumnos que permita dar cuenta de la experiencia adquirida.

El punto siguiente propone *Movimiento y ritmos téticos y anacrúsicos*. Para esto simplemente sugiere que la experiencia con pulso y apoyo llevarán a descubrir estos tipos de comienzo, pero inmediatamente sugiere descubrirlos a partir del movimiento. Para ello la idea es intensificar las prácticas previas.

Movimiento y subdivisión es el punto siguiente. La búsqueda de la subdivisión propone encararla en distintos tipos de compás y la posible combinación de compases de diferente numerador. Planteado esto, estas son algunas de las prácticas que propone: Movimientos que marquen el pulso y la subdivisión, puede ser por alumno o grupos de

alumnos variando las partes del cuerpo con que se hace el movimiento. Sobre esta ejercitación hay varias propuestas de combinatorias de movimientos y va aumentando la complejidad tanto en el manejo de elementos a marcar con el movimiento, como en la designación de movimientos distintos para frases distintas. Llega a sugerir cuatro movimientos simultáneos: pulso, subdivisión, apoyo y duraciones a realizar por el mismo alumno, actividad que sin duda requiere de un tiempo más de elaboración y posibilidad de realización. Finalmente, a las combinaciones mencionadas se suma el movimiento libre.

Propone ahora un punto llamado *Imaginación motriz*. “Como hemos visto el movimiento es una forma básica de la expresión musical. La enseñanza debe, a partir del ‘movimiento libre’, procurar una perfección y libertad cada vez mayor a los fines de lograr la belleza en el movimiento.” (Garmendia, 1981: 32). Ante esta expresión uno podría preguntarse: ¿Cuál es el objetivo? Aparece bastante claro que es “la belleza en el movimiento” y no queda claro que, en realidad, el movimiento debería ser un recurso para lograr el objetivo que es el control de los elementos de la métrica y el ritmo.

Previo a finalizar el capítulo incorpora un punto sobre *Improvisación*. Empieza remitiendo a lo ya expresado con respecto a dicha actividad en capítulos anteriores y luego propone ejercitaciones que van evolucionando de la siguiente manera: ante una frase dada crear una respuesta igual, ante una frase crear una respuesta diferente, improvisación de frase rítmicas con esquema de pregunta y respuesta.

Siguen a estas propuestas grupales para realizar con instrumentos de percusión o sonidos corporales, la idea en estos es la creación de ostinatos. Pueden crearse por un mismo alumno con distintos timbres. Luego improvisar ostinatos para una canción conocida. Se pueden crear uno o más ostinatos, luego a obras instrumentales. Sobre los ostinatos creados improvisar frases rítmicas. Hacer los mismo, pero haciendo que las frases comiencen con el mismo motivo. Improvisar una segunda línea rítmica a una canción popular, sobre eso luego crear un ostinato. Improvisar con esquema de Rondó, si se hace en forma grupal un grupo puede encargarse del estribillo. Sobre ese estribillo propone luego hacer distintas líneas rítmicas con los criterios practicados antes. Improvisación de cánones rítmicos. Finalmente tener en consideración, durante las improvisaciones con instrumentos, la dinámica, el carácter y el movimiento (donde movimiento acá hace alusión a la velocidad del pulso).

Para terminar, hay un punto titulado *Consideraciones finales*. En esta expresa la importancia del trabajo en grupo para la metodología propuesta, así como la necesidad de no caer en automatismos o movimientos mecánicos.

El capítulo cuatro se titula *La escala Mayor (1ra. Parte)*. El punto de partida es que, con lo que se puso en práctica en el capítulo dos, el alumno ya está ubicado en la tonalidad y ahora es el momento de dar al sonido un nombre y proporcionar las herramientas para su escritura y lectura.

Acá menciona un punto sumamente importante: “Naturalmente habrá alumnos que no logran aún afinar correctamente y otros que sabrán escuchar, pero tendrán aun dificultad para reproducir.” (Garmendia, 1981: 39). Según la autora el solo hecho de seguir cantando hará que los problemas desaparezcan. Hablaremos sobre esto en capítulos siguientes ya que, si bien coincidimos con todos los autores en que el manejo de la voz para reproducir el sonido es una herramienta fundamental, cabe discutir cuales son las posibilidades reales de un docente (salvo que sea también profesor de canto) de esta área de mejorar, fortalecer, o incluso adiestrar al alumno en el manejo de su voz.

La primera propuesta es que el alumno pueda cantar la escala sin el nombre de las notas que luego se agregarán, una vez que las pueda cantar y afinar. Una vez logrado esto se tomará la escala de Do mayor nombrando las notas para su posterior notación.

Seguidamente da ejercitaciones para trabajar con los tres y cinco primeros sonidos de la escala, luego de Do en otras tonalidades. Se cantará y se tocarán en el instrumento que cada alumno maneje. La idea es que con los tres primeros sonidos se estudian los grados conjuntos y el intervalo de 3ra. mayor. Con los primeros cinco sonidos se agrega la 5ta. justa con respecto a la tónica. Hay ejemplos de posibles prácticas.

Como primer punto ahora da más detalles sobre el trabajo con las tres primeras notas de la escala y plantea los siguientes subtemas: a) *Audición, afinación, lectura y escritura*. Plantea la práctica de las tres notas por grado conjunto con cambios de dinámica, pero con las mismas duraciones. Luego cambios de duraciones, de movimiento (tempo) y articulaciones. Finalmente le suma a esto mismo el trabajo con el intervalo de 3ra. Mayor. b) *Improvisación cantada* aparecen acá ciertas pautas de organización interesantes como mantener elementos claros que serán la variable a improvisar, en este caso solo las tres alturas mencionadas, dejando libertad para la

rítmica, por ejemplo, aunque se desconozca la escritura de esos ritmos. Otra variante es que el alumno trabaje con todos los elementos conocidos para posibilitar su escritura.

Propone luego improvisaciones a dos y tres voces, donde una de las voces puede en principio manejarse libremente, de oído, con cualquier altura y duración para posteriormente trabajar con los elementos que se están estudiando.

El apartado c) *Improvisación instrumental*, busca que los alumnos puedan vivenciar la expansión en el registro y la variedad tímbrica. A diferencia de los ejercicios vocales, la autora dice que estos ejercicios no se anotan. Cabe señalar que el ejemplo propuesto está identificado para Clarinete, pero no hace ninguna alusión a el hecho de que es un instrumento transpositor.

Todo lo relativo a la improvisación tendrá su espacio de reflexión en capítulos posteriores de este trabajo. Solo diremos que en este capítulo aparece por primera vez, una práctica que parece más viable por proponer el trabajo con mínimos elementos.

El punto 21 aborda los primeros cinco grados de la escala mayor y los intervalos de 3ra. mayor y 5ta. justa. Propone la práctica primero por grados conjuntos con notas repetidas, luego los intervalos para pasar luego a ejercicios de improvisación como los hechos anteriormente además de la lectura y escritura. Pone a continuación ejemplos de posibilidades para la ejercitación cómo hizo anteriormente. Resulta curioso que en ningún momento hace alusión a como se enseñaran los elementos de la escritura y la lectura. Tal vez está dando por sentado que, al ser un libro para docentes, los destinatarios sabrán cómo abordar dicha empresa. De todos modos, eso no está plasmado en ningún momento, por lo menos hasta ahora. Esto presenta la contradicción de que, si bien está tratando de buscar una nueva manera de enseñar, el aspecto teórico se aborde en una forma tradicional que resulta mecánica y lejana a lo musical.

Para el siguiente punto, propone agregar sostenidos y bemoles sobre el mismo ordenamiento de intervalos. Una primera aproximación sugiere que sea de oído, donde a partir de cualquier nota el alumno reproduce la sonoridad de la escala en cuestión.

Vuelven a aparecer ciertas nociones conceptuales erróneas, lamentablemente. La autora dice: “Cuando esté seguro de la afinación, tratará de reproducir la escala en el piano; así surgirán las alteraciones, el efecto que estas producen en las notas naturales y la escala con el nombre de las notas correspondientes.” (Garmendia, 1981: 44).

El error conceptual, que ya no vale la pena transmitir, es el de que la alteración produce un efecto sobre una nota natural. Un Fa# es un sonido con una frecuencia determinada que no es producto de ninguna alteración de nada, es una nota cómo cualquiera. Esto lo planteamos en nuestras hipótesis y preguntas de investigación y acá se hace visible: la afinación temperada y los 12 sonidos resultantes no son entendidos aun cómo una totalidad, sigue apareciendo la idea de que hay 7 sonidos (las notas) y otros 5 que aparecerán ejerciendo cambios sobre los primeros.

De todos modos, pareciera que la idea de Garmendia es que al tocar la escala partiendo de otras notas, el alumno vaya (recordemos que por ahora está trabajando con cinco notas nada más) descubriendo las alteraciones que surgen para cada tonalidad. La idea en sí no estaría mal, pero hemos podido apreciar casos de alumnos que consideran que el canto en otras tonalidades es más difícil, justamente por la idea de que mientras más alteraciones hay, les parece que tuvieran que estar haciendo más transformaciones a la escala de Do. Esa confusión es resultado de una mala conexión entre la teoría y la práctica.

Seguidamente propone ejercitar la improvisación del mismo modo que se hizo con las tres primeras notas de la escala. Termina este punto diciendo que luego de las prácticas realizadas, el alumno habrá incorporado los conocimientos teóricos involucrados en las mismas. La afirmación es cuestionable: si el docente guio el razonamiento y la reflexión del alumno y pudieron extraer las conclusiones teóricas del caso, sí se logra el cometido. Pero suponer que con sólo practicar y cantar el alumno armará por sí solo el andamiaje teórico, no consideramos que se pueda dar por sentado tan fácilmente.

El punto final de este capítulo hace alusión a los distintos tipos de instrumentos. La idea es obviamente trabajar en el reconocimiento de la tímbrica orquestal. Para ello la autora se vale por un lado de los instrumentos que cada alumno maneja. Acá el método aparece orientado a la educación superior ya que la autora menciona “Como los alumnos pertenecen a diferentes carreras...” (Garmendia, 1981: 45). Propone que los alumnos hagan, como había propuesto en la improvisación instrumental, las ejercitaciones en los instrumentos que tocan. Pero además da una pequeña lista de obras orquestales con solista que servirán a estos fines, pudiendo utilizarse muchas más.

Pasamos al capítulo cinco que se titula *Compás Simple (Ira. Parte)*. Como subtítulo plantea tres conceptos que son los de unidad de pulso y unidad de compás, menciona luego subdivisión, suponemos que la idea es tener en mente también una unidad de subdivisión.

El primer punto, *Escritura y lectura*, muestra con ejemplos que estos conceptos hacen alusión a la representación con una figura de dichos elementos, para distintos números de compás las figuras cambiarán. Sin duda es un concepto útil a la hora de trabajar con compases con numeradores poco comunes, ya que permite tener un anclaje más seguro sobre la lectura. Propone ejercitación de movimientos corporales que acompañen dichos elementos, luego acompañar canciones con ellos.

El punto siguiente pasa a *Improvisación*, para esto la autora recuerda que, si bien la idea es afianzar los elementos que se están aprendiendo, el alumno está en libertad de utilizar otros elementos, aunque desconozca como se escriben o leen.

Ejemplifica algunas de las propuestas de improvisación que consisten en la improvisación de frases rítmicas o melódicas sobre las unidades de pulso, compás y subdivisión.

Trabaja sobre cambios de compás y las propuestas implican básicamente la organización de los grupos de alumnos para la interpretación de cada una de las partes. La última sugiere intercalar compases de silencio en distintas partes. Las propuestas individuales pueden ser improvisar una melodía con los primeros cinco grados de la escala mientras se percute la unidad de compás con el pie y la subdivisión con golpes de palma en las rodillas.

El punto 26 es *Marcación de compás*, que básicamente menciona la importancia y utilidad de la misma. Por otro lado, concluye con una frase que da cuenta de algo que aparecía dudoso en otros capítulos y que es el hecho de que Garmendia da por sentado que los destinatarios del libro ya poseen una base de conocimientos generales en música. Esto sería válido en algunos contextos, pero la realidad, más aún en la época en que se escribió el libro, es que muchos docentes de música frente al aula tocan de oído y desconocen la lectoescritura. En el capítulo siguiente hablaremos de este problema.

Es como que la autora dijera –‘Acá les traigo una nueva forma de encarar la enseñanza de la música y su lectoescritura. Si usted es docente y no sabe leer y escribir

vaya y aprenda y luego lea este libro'. Ese vaya y aprenda sería seguramente con los métodos tradicionales, lo cual implicaría una suerte de doble trabajo: primero años de teoría y solfeo para luego trabajar en deshacer esos años. Hubiera sido, quizás, más interesante no solo proponer la novedad sino dar cuenta también de lo que deberían ser los conocimientos básicos a tener.

El siguiente punto se titula *Polirritmia* y plantea la práctica de ritmos superpuestos en diferentes compases cada uno. Para esto propone que en principio cada línea se haga por personas o grupos diferentes a fin de tener mayor claridad auditiva de cada estrato que se interpreta. Pone algunos ejemplos de ejercitación posible donde en principio se reproducen las unidades de pulso, compás y subdivisión de 2 tipos distintos de compás al mismo tiempo. Luego la improvisación sobre estos esquemas u ostinatos. Finaliza este punto recomendando trabajar la memoria, por medio de la repetición de las improvisaciones de otros y luego la escritura y lectura de las mismas.

Le sigue un punto llamado *Proporcionalidad de los valores*. Plantea la necesidad de ejercitar el pasaje de figuras de mayor valor a otras de menor valor. Nos recuerda que, previo a la escritura está la experiencia, con lo cual propone algunos ejercicios de disminución progresiva de valores, de negra a fusa. Considera que más de ocho eventos por pulso no es conveniente en esta etapa. Sugiere ejercitar con instrumentos de percusión o con partes del cuerpo. Luego hacer los cambios progresivos de figuras, tocando el pulso o la subdivisión con otro instrumento o parte del cuerpo, agregando eventualmente, dinámicas. Finalmente establecer el cuadro comparativo de valores entre las figuras.

Para finalizar el capítulo, el punto expuesto es sobre la audición de obras. Recuerda su intención de poner al alumno en contacto con la música sinfónico instrumental con el fin de integrar (la palabra integrar es la que usa la autora, sería quizás verificar o constatar) en dichas obras, los conocimientos que se adquieren y además de adentrarse en el conocimiento de las formas musicales.

La idea es la audición y memorización de líneas melódicas y rítmicas, para ello sugiere empezar con piezas breves que se repetirán las veces que sea necesario para este objetivo. Una vez memorizada se procede a la escritura.

Para el reconocimiento de forma, el proceso propuesto es el mismo que plantea el método: no partir del concepto de esquemas formales preestablecidos sino descubrirlos en la audición. Sugiere finalmente algunas piezas para dicho trabajo.

Entramos así al capítulo VI: *La Escala Mayor (2da. Parte)*. Luego de un breve racconto de lo visto y practicado previamente con la escala, pasa al punto 30 *Afinación y audición*. Busca primero que se corrijan posibles problemas de afinación, para lo cual presentará la escala de Do Mayor en el pentagrama para el canto grupal e individual con sílabas o nombre de notas.

Luego cantar la escala deteniéndose por grados para ir fijando los intervalos desde la tónica; hecho esto se procede a afianzar el intervalo cantando la nota de partida y la última imaginando las notas intermedias. Seccionar la escala, puede ser en tetracordios u otras agrupaciones dentro de la misma, luego imaginar algunas de las secciones y cantar otras. Tocar y escuchar la escala por distintos instrumentos. Por último, agregarle ritmo a la escala, puede ser con figuras que aún el alumno desconozca pero que responda a su invención.

Luego propone cantarla a dos o tres voces, pone solo dos ejemplos: 1) Canta empezando en octavas diferentes, los de la nota grave la escala, ascendente y los de la nota aguda la escala, descendente. 2) Unos empiezan la escala y los otros empiezan cuando los primeros llegaron al tercer grado. Finalmente, la práctica de lectura y escritura de la escala, pero con ritmos basados en las figuras que los alumnos conocen.

Para el punto sobre *Improvisación* sigue con el criterio de las prácticas individuales y grupales, con instrumento o cantadas. En la parte instrumental la autora menciona el problema de la técnica de cada instrumento, pero no hace mayor referencia al respecto. Renueva la idea de que en la improvisación pueden aparecer elementos, en este caso rítmicos, que el alumno tal vez no sepa escribir, esto no implica un problema, sino que advierte al docente de que esto puede servir como punto de partida para explicar una rítmica o figura nueva. Nos dice que el docente debe retener textualmente la improvisación del alumno para ayudarlo en la escritura posterior de la misma. Esto sería difícil ya con un número moderado de alumnos, con un grupo numeroso, más todavía. De todos modos, propone también la posibilidad de grabar dichas improvisaciones.

Luego de la explicación da ejemplos de distintas posibles formas de llevar a cabo las improvisaciones. Las ideas son las mismas expuestas en capítulos anteriores, donde empieza a una voz, luego a dos y tres voces. Donde la rítmica puede ser libre o pautada previamente. Acá incorpora ciertas células rítmicas que, si bien pueden surgir espontáneamente de cualquier persona, no fueron propuestas en ninguna actividad previa, como ser corchea con puntillo y semicorchea. En los ejemplos también propone utilizar distintas secciones de la escala, así como saltos.

El punto 32 incorpora la *Invención*. Para ello primero recuerda las diferencias con la improvisación expuestas en el capítulo 1 y ciertas ventajas que trae esta para la escritura cómo ser la posibilidad de elaborar y corregir las ideas que van surgiendo. Plantea las dificultades que pueden surgir en esta instancia, desde errores en la escritura hasta el desconocimiento de cómo escribir ciertas rítmicas. Propone trabajar con toda la escala procede a dar ejemplos de trabajo a una o más voces.

Primero, teniendo en cuenta que la idea puede surgir previa a la escritura, será cantar y fijar esa idea, si es necesario con ayuda del profesor. Luego se marcará el pulso mientras canta y se buscará el nombre de las notas y los apoyos para establecer el compás. Un ejemplo muestra una secuencia de posibles pasos a seguir, donde primero aparecen las notas, luego la rítmica y finalmente la métrica.

Ante la posibilidad de que la idea surja simultáneamente a la escritura, la autora propone que se escriban, al mismo tiempo, los elementos de movimiento y articulación. Hay un ejemplo con dos *semifrases* que no es muy claro, dado que pareciera que el alumno puede escribir la primera semifrase simultáneamente al surgimiento de la idea, pero la segunda habría que experimentarla y corregirla.

Para la invención instrumental las propuestas son las mismas aduciendo que la eventual escritura en los registros de cada instrumento se enriquecerá el trabajo. No hay alusión a los instrumentos transpositores aún.

El trabajo a dos o más voces se realizará siguiendo los mismos criterios.

El punto 33 es *Escalas mayores con sostenidos*. Para llegar a las mismas elabora una forma que, fiel a la intención general del método, pareciera querer evitar anclajes teóricos. En resumen: saber la relación de las notas por grado conjunto partiendo de cualquier nota, tanto en forma ascendente como descendente. Luego agregar la

entonación de la escala recordando como sonaba la escala de Do Mayor, pero partiendo de cualquier nota y nombrando la nueva sucesión mientras se canta. Luego buscar en el piano esas nuevas escalas para ver los sostenidos que surgieron para escribir en el pentagrama dichas escalas. “Esta práctica conduce al ordenamiento y encadenamiento de las escalas por 5tas. justas ascendentes y 4tas. justas descendentes, y, también, a la escritura de las armaduras de clave que corresponde a cada escala.” (Garmendia, 1981: 65). Esta última afirmación es cuestionable. La intención de sacar la teoría de la práctica es buena sin duda, pero acá se está dando por sentado que se va a arribar a una conclusión que no es fácil si no es guiada por el docente, esto pareciera que queda implícito, pero cómo método quizás sería más pertinente que se especificara el procedimiento con más claridad.

A continuación, ejemplifica una serie de posibles prácticas a realizar que consisten en cantar enlaces de escalas siguiendo el orden del círculo de 5tas. Los ejercicios van desde el canto de la escala con rítmicas distintas a sólo las tónicas o porciones de la escala.

Siguen ejercicios de encadenamiento, pero a dos voces, en los ejemplos plantea hacerlo partiendo de tónicas a octava de distancia y por movimiento contrario. Aparece la propuesta de escribir también en clave de Fa.

El punto 34, *Transporte Auditivo*, plantea transportar cómo ejercicio complementario a los antes expuestos.

35 *Lectura a primera vista*. Aparece ahora como nuevo procedimiento, aunque Garmendia menciona acá que debe ser un elemento a practicar desde la iniciación de la lectura. Este es el procedimiento que sugiere:

...dado el trozo musical a leer, poner atención en la tonalidad, movimiento, compás, forma, elementos rítmicos, interválica y dinámica. En este proceso puede ser que el alumno necesite leer primero los valores rítmicos o la relación de alturas (intervalos) o ambas cosas al mismo tiempo, para luego agregar los aspectos de movimiento, dinámica, etc. (Garmendia, 1981: 67).

Convengamos que, si la lectura es a primera vista, los elementos rítmicos y melódicos no se trabajan por separado, sí en la instancia de aprendizaje de la lectura,

pero acá está aludiendo a que es a *primera vista*. Del mismo modo si se considera que, sobre todo al principio, los aspectos de dinámica y movimiento, incluso de articulaciones en algunos casos, queden relegados.

El punto siguiente es un pequeño párrafo llamado *Aspecto teórico*. En él hace hincapié en que los mismos se desprenden de la experiencia, lo cual es valioso y hace un racconto de los conceptos que considera aprendidos.

El último punto lo dedica a la audición de obras para el reconocimiento de los elementos incorporados, haciendo la práctica de memorizar las ideas temáticas con su posible eventual escritura así como reconocer en distintas voces diferencias rítmicas, melódicas y tímbricas. Sugiere, en *especial*, dos conciertos de Vivaldi.

El capítulo VII es una segunda parte de compás simple. El planteo es el de trabajar las figuras en distintos compases desde el comienzo con los cual a las mismas las denomina por su duración en el tiempo (figuras de dos, tres o cuatro tiempos en este caso) y sus respectivos silencios. Los compases que plantea son de denominador 4, 8 y 2. Anticipa que habrá un punto posterior llamado *Modos de realización*.

Propone dejar la síncopa y el contratiempo para un capítulo posterior:

La experiencia nos enseña, además, que la parte correspondiente a la ligadura de prolongación, síncopa y contratiempo conviene tratarla con posterioridad a la parte que precede. Siendo aconsejable hacerlo después de la práctica de la parte 'a' del punto 56 (Cap. IX) (Garmendia, 1981: 69).

Esto sería luego de incorporar figuras que duren un cuarto del pulso. No da explicaciones a este respecto, salvo la idea de que lo dice: *por experiencia*, hablaremos sobre esto en un capítulo posterior en comparación con lo que los otros métodos proponen.

A continuación, presenta una serie de ejemplos de distintas combinatorias posibles de estos valores en compases de 2, 3 y 4 tiempos con denominador 4. Las combinaciones pueden ser: figuras de dos tiempos y silencios de 1 tiempo, o figuras de 1, 2 y 3 tiempos y silencios de dos tiempos. Hay un pie de página previo a los ejemplos que remite al fascículo 1 del material de estudio. Previo a pasar al próximo punto propone hacer lo mismos con denominadores 2 y 8.

El punto 39 plantea para los mismos compases la división del tiempo en dos mitades y sus figuras, pero no aún sus silencios evitando así el contratiempo. Un nuevo pie de página remite a varios ejemplos de distintos de los fascículos del material de estudio. Paso seguido ejemplifica, como en el punto anterior, distintas posibilidades combinatorias con otras figuras en orden progresivo.

Es curioso que, a pesar de lo planteado al inicio del punto, incorpora ahora el silencio de medio tiempo con lo cual el contratiempo aparece como posibilidad.

Del mismo modo llama la atención que para el punto 40 aparecen, justamente, la ligadura de prolongación y por ende la síncopa. Incorpora también el puntillo y menciona el contratiempo que ya apareció en el punto anterior. Prosigue con ejemplos de progresivas combinatorias en los compases previamente mencionados pasando luego a lo mismo, pero con denominadores 2 y 8.

El punto 41 es *Modos de realización*. Acá plantea que, si bien se ejemplificó un orden progresivo de dificultad, este podría alterarse dependiendo de la interacción que surja con el alumno, recordando de todos modos que es el profesor quien crea los esquemas a trabajar.

A partir entonces de los esquemas inventados se trabaja en movimientos lentos, moderados o rápidos, para ello da una serie de posibles ejercitaciones que pueden ser individuales o grupales haciendo 3 líneas rítmicas separadas con instrumentos o percusión corporal.

Hacer esquemas en grupo agregando la marcación de alguna de las unidades (tiempo, compás o subdivisión). La autora sugiere llevar el pulso caminando, lo hace todo el grupo mientras la mitad hace un esquema rítmico de los propuestos por el docente y la otra mitad otro. Para los casos que contengan ligaduras de prolongación o síncopas sugiere hacerlos con la voz o un instrumento que mantenga la duración exacta de las figuras.

Hacer el esquema propuesto e intercalar una improvisación libre, luego volver al esquema rítmico a modo de estribillo. Ejecutar los ritmos tipo canon. Incorporar a los esquemas rítmicos los elementos melódicos vistos hasta el momento. Al finalizar este punto, Garmendia recuerda que es necesario ejercitar en todas estas prácticas la memoria, la lectura y la escritura.

El punto 42 plantea nuevamente la improvisación. Para esta etapa, con los elementos incorporados, empieza con una sola línea rítmica, seleccionando timbres distintos y proponiendo pensar también los cambios de dinámica. Luego sugiere incorporar otras líneas improvisadas sobre la primera. Finalmente, la improvisación rítmico-melódica con los conocimientos adquiridos hasta el momento.

Una vez más, menciona que se podrán utilizar elementos no vistos hasta el momento ya que se trata de una improvisación libre, lo que no dice es qué debe hacer el docente ante el material que escape al plan pautado: ¿se incorpora? ¿se explica y se deja para más adelante? ¿se lo ignora?

El punto que sigue es sobre lectura y escritura en esta etapa. Vuelve a aparecer la idea de que hacer de la escritura un proceso intelectual sería incorrecto. Ya hemos mencionado que no compartimos la idea, aunque es obvia la buena voluntad y el deseo de crear un nuevo proceso para el aprendizaje. Lo mencionamos nuevamente, y volveremos sin duda sobre ello, porque lamentablemente pareciera que ha generado una concepción ciertamente errónea donde el proceso intelectual, indispensable para la lectoescritura, pareciera que fuere *malo* para el aprendizaje de la misma. Así se desprende, por lo menos, de ideas como la siguiente: “La lectura y escritura desempeñan un papel capital, pero para evitar que esquematicen la experiencia musical y la conviertan en intelectual -como ocurre frecuentemente- es conveniente que se inserten en forma orgánica, a fin de reforzar la experiencia rítmica.” (Garmendia, 1981: 82).

La práctica y la ejercitación propuesta son sin duda muy enriquecedoras, pero si tomamos lo que la autora misma dice con respecto a la incorporación en la improvisación de elementos desconocidos, se establece claramente una contradicción: imaginemos una situación de improvisación con los últimos elementos mencionados. En medio de la misma de repente un alumno empieza a hacer tresillos. Un docente atento aprovecharía la situación para presentar elemento. La presentación del mismo será más enriquecedora si el docente plantea: - “Escuchemos lo que está tocando este alumno”, se repiten los tresillos y el docente propone: - “Presten atención y marque el pulso mientras escuchan” para concluir: - “¿Cuántos sonidos hubo por pulso?” La propuesta acá fue de racionalizar, intelectualizar lo escuchado: el alumno tendrá que pensar (contar) cuántos sonidos hubo por pulso. Percepción e Intelecto, de la mano, puestas al servicio de la adquisición de un nuevo conocimiento. No estamos diciendo

que todo se debe pensar en cantidades numéricas, estamos de acuerdo con incorporar la música desde la práctica, porque pensar los ritmos como elementos numéricos es anti musical sin duda, pero esto no elimina el hecho de que, en infinidad de situaciones el intelecto sale al rescate de la percepción y viceversa.

El punto que finaliza el capítulo refiere a la audición de obras. Sugiere algunas piezas que contienen los elementos trabajados para su eventual memorización y escritura. Propone así mismo hacer el estudio los siguientes tipos de textura: monódica, homofónica y polifónica.

El capítulo VII se titula *El acorde de tónica (I) en el Modo Mayor*. Anticipa, para empezar, que primeramente se trabajarán las funciones tonales de Tónica, Subdominante y Dominante y da una serie ventajas y beneficios que esto trae aparejado cuando se incorporan a las prácticas que se vienen realizando.

Expresado esto se avoca al trabajo con el acorde de tónica. El punto 45 trabaja la interválica que entra en juego en el acorde mayor. Resulta curioso que explica y ejemplifica los intervalos que se forman desde la nota más grave a cada uno de los sonidos como si explicará al alumno que no sabe, siendo que este es el libro del docente. Pero a la vez expone los intervalos en las tres inversiones del acorde sin explicar qué son, ni cómo se forman dichas inversiones, ¿quizás porque da por sentado que un docente lo sabe? Si es así ¿para qué la ejemplificación previa?

El punto siguiente propone *Ejercitación sobre el acorde*. Para la entonación del mismo sugiere partir de la escala, cantando los sonidos que son propios del acorde e imaginando los otros, haciéndolo en forma ascendente y descendente en cualquier tonalidad con sostenidos (recordemos que las tonalidades con bemoles no se han abordado).

Para fijar la nota fundamental propone también ir cantando las notas del acorde volviendo a la tónica, busca con esto también afianzar los intervalos de 3ra. Mayor, 5ta. y 8va. Por ejemplo, cantar Do, luego Mi y volver a Do. Seguido cantar Do, Mi y Sol y volver al Do.

El siguiente ejercicio propone cantar tónica, 5ta. y 8va., (Do4 – Sol4 – Do5) igualmente cantar la 5ta. (Do4 – Sol3- Do4) por debajo de la tónica, de igual manera las posibilidades con tónica, 3ra. y 8va. y, finalmente, las posibles relaciones de la 3ra. con

la 5ta. agregando otra 8va. a alguna de esas notas. Cómo cierre del punto propone la toma de consciencia de los nuevos intervalos incorporados en esta práctica: 4ta. justa, 3ra. menor, 6ta. Mayor y menor.

El punto 47 se titula *Ejercitación con números* en la que muestra la posibilidad de nombrar a las notas del acorde con el número que les correspondería y su correlato directo con señas de las manos que nos indiquen que nota del acorde corresponde. De todos modos, termina diciendo que esto debe ser una suerte de iniciación del trabajo pero que, posteriormente deben ser reemplazados por los nombres de las notas. (Sin embargo, a esta altura del método las notas no son ajenas al alumno, de manera que no habría reemplazo, salvo que pretendiera trabajar esto de los números en una etapa intuitiva, pero no parece planteado así).

El siguiente paso es el de la improvisación o la invención instrumental y cantada. Esto, nos dice Garmendia, se aplica para cada uno de los pasos expuestos anteriormente con respecto a las notas del acorde. Acá se aplican los elementos aprendidos con anterioridad también.

El punto 49, *El acorde de tónica a dos voces*, en estos el objetivo es incorporar a la audición los intervalos armónicos. Las prácticas sugeridas pueden ser en grupo o individualmente con un instrumento: mientras se canta una nota del acorde se toca otra.

El siguiente paso es el de la improvisación e invención a dos voces con las notas del acorde de tónica. Un primer paso del trabajo a dos voces, que será por dos alumnos o dos grupos de alumnos, tendrá el mismo ritmo en ambas partes. Luego será con ritmos distintos. Una tercera práctica sugiere el canon a tres voces, intuimos que se trata acá de invenciones y no de improvisaciones. Luego, sobre un bajo dado, con las notas del acorde se inventa una voz superior; en los ejemplos aparecen pasajes escalísticos y no la limitación del acorde para esa voz inventada. Posteriormente, sobre una voz superior hecha con notas del acorde se improvisa un bajo con las mismas notas.

El punto 51 propone la práctica del acorde a tres voces. Los primeros ejercicios serán cómo los realizados a dos voces. Luego se tomarán algunos de los hechos previamente e inventar una voz inferior o superior. Para la improvisación o invención, además de lo hecho a dos voces, recomienda la improvisación de dos bajos sobre una línea dada, sobre una melodía a dos voces la invención o improvisación de una línea rítmica con instrumentos de percusión, finalmente realizar cánones a tres voces.

En el 52 habla de la conexión entre escala y acorde de tónica. Un primer ejercicio, en todas las tonalidades con sostenidos, será cantar la escala y seguido el acorde desplegado. Luego lo mismo encadenando tonalidades sucesivamente y combinaciones diversas con la totalidad o fragmentos de escala y acorde en invenciones e improvisaciones. Pone un ejemplo a dos voces en el que hace un llamado al pie de página dado que en el mismo aparece, cómo resultado de la mezcla, el acorde de V grado. A esto lo considera como una etapa preliminar para la experiencia armónica del alumno. Una vez más, pareciera que queda desaprovechado el resultado de algo que surgió espontáneamente (en el caso de la improvisación). Sería esta la instancia ideal para introducir el acorde de dominante. De todos modos, muestra un nuevo problema que enfrenta el método: al ir complejizando las improvisaciones surgirán diversidad de temas que, en honor a la propuesta base del mismo, deberían ser aprovechadas para introducir nuevos conceptos, sin embargo, el método no plantea la posibilidad de desviarse del orden planteado.

Ejercitación teórica es el título del siguiente punto. Resulta difícil de comprender el planteo de algunos ya que no responden a la intención original del método, por ejemplo: “Nombrar las notas correspondientes al acorde de tónica en forma ascendente y descendente en las diferentes tonalidades con sostenidos.” (Garmendia, 1981: 92) Esta es la forma de trabajo del Solfeo, ¿qué sentido tiene, además, hacerlo cuando ya se cantó con el nombre de las notas? Pareciera ser que hay un problema de organización de los puntos que podría ser producto de aferrarse a la idea de que la teoría viene luego de la práctica. Esta es una especulación de quienes realizamos este trabajo, lo que es cierto, es que el método queda, por momentos, despegado de sus planteos iniciales. Volveremos sobre esto en el capítulo siguiente. Los ejercicios que siguen presentan problemas similares: uno es la clasificación de los intervalos, cosa que se hizo en la práctica, o sea que teoría y práctica se pueden conjugar. Los dos últimos ejercicios son más difíciles de entender cómo concepción teórica, no porque no sean válidos, sino porque serían excelentes cómo ejercitación auditiva, pero no están planteados así. Estos consisten en identificar la tónica en acordes que estén en primera o segunda inversión. Y con el último ejercicio, que consiste en: dada una nota encontrar las otras del acorde, nos pasa lo mismo: no está mal como ejercicio teórico, pero cuanto más rico es si se hace la práctica simultáneamente.

El punto 54 refiere a la práctica del transporte y a la lectura a primera vista. Vuelve a plantear la opción de no hacerlo a primera vista y desvincular ritmo de melodía para luego unirlos nuevamente.

El siguiente punto es sobre la audición de obras. Ahora propone que la ejercitación cumpla dos objetivos: por un lado, el de escuchar y memorizar para luego escribir; por otro lado, el estudio de la forma de *Concerto Grosso* a través de la audición. Recomienda para este segundo punto, empezar con obras que sean claras en esta estructura. Sugiere aquí el Op. 10 N°6 de Vivaldi. En lo que respecta a la forma en sí, propone primero la identificación de temas, su memorización y su entonación. Luego encontrar los contrastes entre *tutti* y solo para determinar secciones. Graficar dicha estructura con letras mayúsculas, donde las partes iguales van con la misma letra, distintas con letra diferente y similares con el agregado de comillas a la letra en cuestión.

Una vez que se obtiene el esquema de estas unidades, se prestará atención a los temas presentados en la sección A y se los etiquetará con letras minúsculas. Garmendia adelanta que más adelante se detallarán características de cada sección y que en un tercer curso se incorporará el plan tonal que puede ser captado de oído. Para cerrar el capítulo pone un ejemplo del análisis completado, el cual incluye cantidad de compases (pero no menciona si la cuenta de compases es una actividad a realizar), el plan tonal y, para terminar, propone otras posibles obras a trabajar.

Entramos ahora en el capítulo IX, *Compás Simple (3ra Parte)*. Se centra básicamente en la incorporación de figuras que representen un cuarto de tiempo en los mismos tipos de compás antes trabajados. Una primera etapa es la presentación y comparación de los cuatro sonidos por pulso con los valores previamente estudiados. Dichos ejemplos comparativos incluyen los silencios estudiados con anterioridad.

Una segunda etapa incorpora el silencio de cuarto de tiempo y los posibles ritmos a obtener dependiendo de su ubicación. Incorpora acá el silencio de medio tiempo entre el primer y último sonido del pulso, sin embargo, lo escribe cómo dos silencios de cuarto de tiempo. Luego ejemplifica posibles combinatorias de estos grupos con los valores antes vistos para su eventual práctica.

La tercera etapa presenta los grupos que resultan de combinar valores de medio pulso con valores de cuarto de pulso. La ejemplificación siguiente sigue la lógica previa.

La cuarta etapa es la incorporación de la ligadura de prolongación y el puntillo. Propone ejemplos de cada una comparando las figuras que incorporan el puntillo con su equivalente con ligadura de prolongación. Luego ejemplifica distintas posibilidades de ligaduras que generan sínkopas.

El punto 57 propone *Aplicación de los esquemas*. Aquí aparece, cuando habla del incremento en dificultad de las combinaciones resultantes, una mención al tiempo de trabajo (en cursos por año) que demandan dichas prácticas, haciendo alusión a un 3er. año para las más difíciles y nos dice: "...a los que se añaden valores más complejos que no se especifican en este libro puesto que está dedicado únicamente a los dos primeros cursos de la materia." (Garmendia, 1981: 99). Veremos si esta acotación es correcta, por ahora continuaremos el orden que plantea.

Para la práctica entonces remite a emular las realizadas en el capítulo VII e incorpora las siguientes:

A esquemas previos hacer acompañamientos tipo ostinato con las nuevas figuras. Menciona la falta de precisión de los grupos de 4/4 de tiempo como una posible dificultad a presentarse, sin embargo, no plantea soluciones más que la repetición las veces que sea necesario. Luego propone varias posibles combinatorias en grupo, donde a la vez los integrantes del grupo trabajan distintos elementos rítmicos con distintas partes del cuerpo o distintos instrumentos. Estos elementos pueden ser: un esquema rítmico creado más la unidad de compás más las figuras de 1/4 de pulso. Luego la posibilidad de polirritmias.

El punto 58 es para la *Improvisación*. Acá la idea es la de improvisar melodías sobre un esquema rítmico dado. A esto agregar una línea rítmica improvisada donde pueden aparecer ritmos aún desconocidos por el alumno. Luego, la improvisación de ostinatos sobre un esquema melódico-rítmico o sobre una obra sinfónica o de cámara. Otro ejercicio propuesto es el de improvisar líneas melódicas sobre un ritmo dado y hacer secuencias, luego transportarlos a otras tonalidades.

Sigue cómo propuesta la improvisación rítmica a dos voces, luego improvisaciones rítmico melódicas acompañando con una segunda y luego tercera línea rítmica. Aparece ahora el elemento formal proponiendo improvisar formas binarias y ternarias.

El siguiente punto refiere a la *Invencción*: se siguen los lineamientos del capítulo VII. En lo referente a lo forma hay un salto bastante grande ya que propone formas binarias y ternarias, pero a la vez *minuets*, rondós, temas con variaciones, todos a realizarse en forma individual o en grupos. Aclara que previo a estos trabajos deben conocerse en la audición las formas que se trabajan.

Acá hacemos un pequeño paréntesis porque nos aparece, a los que elaboramos el presente trabajo, la duda sobre en qué lapsos de tiempo prevé la autora que pueden realizarse todos estos trabajos. No cabe duda que hay un montón de prácticas interesantes y sin duda enriquecedoras. Hay además una interesante propuesta paulatina y progresiva con respecto a la improvisación, pero, aparte de la duda antes planteada con respecto a los tiempos que pueden demandar estas prácticas, también surge la incógnita de cómo actuar ante las propuestas musicales que eventualmente hará el alumno en su espontaneidad, aquellas que escapan al programa establecido. También hay que tener en cuenta la cantidad de trabajos de improvisación e invención que habrá que escuchar y asistir, ¿con grupos de cuantas personas está previsto trabajar? Uno podría pensar los puntos de *Improvisación*, por un lado, e *Invencción* por otro, como talleres específicos con fines claros para desarrollar esas actividades e incentivar la creatividad. Pero acá aparecen en el cuerpo de un método cuyo objetivo se va volviendo extremadamente amplio y, lamentablemente, difuso. Se podría uno preguntar acá nuevamente ¿Cuál es el objetivo de este método? ¿Es reemplazar los cursos de composición? ¿Es reforzar las posibilidades de los distintos instrumentistas? ¿Es su objetivo la comprensión *total* de la música? Volveremos sobre esto en el siguiente capítulo.

El punto 60 hace un breve racconto de los conceptos teóricos adquiridos y el 61 presenta títulos de obras para la audición y reconocimiento de la Forma *Minuet*.

Pasamos al capítulo X que se refiere al acorde de Dominante en el modo Mayor. Para la presentación del mismo propone el análisis interválico realizado previamente con el primer grado (el acorde de tónica). Un pie de página hace alusión al acorde de

7ma. de Dominante, aduciendo que este se desprende con aparente naturalidad del acorde común (sin 7ma.) del V grado, con lo cual no hace ninguna aclaración o presentación especial sobre el manejo de la séptima. Luego plantea el estudio de la relación entre I y V grados.

Al punto 62 lo denomina *Forma Armónica* y se refiere a la escucha de progresiones armónicas de dichos acordes para su reconocimiento y cifrado con números romanos. Primero tocados al piano, luego en canciones que contengan dichas funciones y luego en pasajes de obras sinfónicas o de cámara. Sugiere también la práctica del acompañamiento instrumental al piano o la guitarra ejemplificando posibles acompañamientos simples.

El punto 63 es *Forma Melódica* y refiere a la posibilidad de trabajar con las notas de ambos acordes melódicamente. De entrada, la idea es trabajar en todas las tonalidades con sostenidos y con el fin de ejercitar todas las prácticas llevadas a cabo hasta el momento: lectura, escritura, improvisación e invención y con las pautas rítmicas sugeridas hasta el momento. Para ello hace un primer grupo de ejemplos para que el docente tenga cómo guía de lo que se busca lograr. Nombramos solo algunos de ellos: acordes desplegados alternando cada grado, sucesiones de las 5tas. de dichos acordes, tónica y 3ra. de un acorde, tónica y 5ta. del otro, etc.

A esto le sigue la ejercitación con números que propusiera para el acorde de tónica. Para ello los números en cada acorde serán los mismos ya que se trata de estructuras iguales, pero, en el caso de marcarlos con las manos, la mano izquierda indicara el cambio entre I y V.

Da, para finalizar el punto, algunas ideas de improvisación a una sola voz, también la improvisación sobre el acompañamiento armónico tocado al piano o la guitarra.

El punto 64 es *Ejercitación Teórica*, propone ejercicios como las propuestas para el acorde de tónica incorporando, por ejemplo, determinar la tonalidad dado un acorde de dominante. Sigue trabajando únicamente con las tonalidades con sostenidos.

El 65 implica el trabajo con ambos acordes a dos o más voces. Los ejemplos no presentan gran variante respecto a los propuestos para el acorde de tónica, se agrega simplemente la alternancia entre los dos acordes, que puede ser por compás o con

variantes en el ritmo armónico. Dentro de este mismo punto agrega las opciones de improvisación e invención. La variante principal es la de mantener el esquema armónico como acompañamiento, este puede ser cantado a varias voces o tocado con instrumentos. Otro ejercicio es el de armonizar una canción dada, en principio con los bajos de los acordes de tónica y dominante, otra variante es la de agregar un segundo bajo con otras notas de los acordes. Se mantienen ideas anteriores como las de los ostinatos.

El punto 66 suma la posibilidad de los grados conjuntos en estas sucesiones armónicas. Arranca directamente con las ideas de improvisación e invención. Garmendia entiende que en la improvisación e invención sobre estos acordes surgen naturalmente notas de paso. Esto es cuestionable si previamente se estuvo trabajando, tal y como se propuso previamente, solo con las notas de los acordes, lo más probable sea que la tendencia natural sea la de repetir esas notas que se fijaron. Sigue faltando, como método, el planteo de qué hacer cuando estas *suposiciones* no aparecen.

Propone ejercicios de invenciones de melodías para un rondó, con acompañamiento armónico instrumental. Otra posibilidad es la de inventar una melodía, añadirle un bajo cantado o tocado y como tercer estrato un acompañamiento rítmico instrumental. Para estas prácticas añade las ejercitaciones de transporte, lectura y escritura de lo trabajado. Para la lectura propone que se trabaje desde el principio lo *expresivo*. (Hay que aclarar que no terminamos de estar seguros de exactamente a qué se refiere con ese término).

Queda para el punto 67 la *Audición de obras*, el objetivo en este caso es que el alumno pueda reconocer en las mismas las funciones armónicas trabajadas, para el mismo vuelve a recomendar las obras del capítulo IX.

Pasamos al capítulo XI que refiere al acorde de subdominante. Hace la misma presentación que para los anteriores y para los puntos siguientes recomienda ejercitaciones iguales a las planteadas en el capítulo anterior como *Forma Armónica*, *Forma Melódica*, *Ejercitación con números*.

Presenta algunos aspectos nuevos en el punto 70 *Ejercitación teórica*. La idea de la autora es que con estos tres acordes ahora se tiene una idea de todos los intervalos posibles. Paso seguido plantea algunos análisis teóricos sobre la escala: los intervalos de la tónica a cada nota y sus inversiones, los intervalos a partir de cada grado y sus

inversiones, la posibilidad armónica de dichos intervalos y, cómo complemento, hacer la audición de cada etapa de dicho análisis. Seguido hace alusión a *acordes y tonalidades con bemoles* con un pie de página avisando que esto se verá en el siguiente punto, de todos modos, ya propone hacer las armaduras de clave con bemoles y la forma de reconocerlas en la partitura.

Pareciera ser que está dejando librado a cada docente abordar el tema como mejor le parezca. Esto resulta contradictorio si pensamos el contexto: se supone que la autora está hablando a docentes que se formaron, digamos, a la antigua, que seguramente abordarán el tema del modo tradicional, pero Garmendia está queriendo proponer una nueva forma de enseñar. Se puede deducir también que la autora pretende que el docente tenga la presteza, quizás, de hacerlo de la manera propuesta con los sostenidos, nuevamente, a fines metodológicos, sería correcto que esto estuviera especificado.

El punto 71 pasa directamente a la improvisación e invención. En este caso la idea es que aparezcan ya los grados conjuntos y no limitarse a las notas de cada acorde. Los ejercicios propuestos son variantes de los antes trabajados, como dificultad aparecen la realización de cánones sobres ostinatos o la creación de formas *minuet*.

Curiosamente el punto 72 se llama *Tonalidades con bemoles*.

El estudio del acorde de subdominante y su relación con el acorde de tónica ha permitido al alumno familiarizarse con el intervalo de 4ta justa y con la tríada sobre el acorde de IV grado de la escala, elementos básicos para realizar el enlace de las escalas con bemoles. (Garmendia, 1981: 131).

Es difícil hacer una reflexión sobre esto sin marcar un par de errores, lamentablemente graves, en los que incurrió: el primero que el intervalo de 4ta. quedo muy claro al presentar el despliegue del acorde de tónica. El segundo que no había ninguna necesidad de esperar a ver el acorde de IV grado para ver las tonalidades con bemoles. Del mismo modo que hizo el trabajo para las escalas con sostenidos bastaba con proponer al docente plantear una incógnita al alumno: - “Así como vinos que Sol es el V grado de Do y que sobre Sol puedo tener una escala mayor nueva, que tendrá una alteración, ¿Qué pasaría si Do no fuera tónica, sino que fuera V grado? ¿De quién sería

V grado? Con esto, u otras variantes posibles, se podían introducir estas escalas hace varios capítulos, relegadas sin motivo teórico o práctico que tenga alguna justificación.

Sigamos con la propuesta de Garmendia. Ahora ejercita las tonalidades con bemoles del mismo modo que hizo con las tonalidades con sostenidos. Los encadenamientos de tonalidades presentan la variante de organizarse en algunos casos en función de los acordes de I, IV y V. Termina el punto con la presentación del círculo de quintas.

El punto 73 es el de audición de obras. A pesar de que ya hizo ejercicios con la forma rondó aparece acá como una proposición nueva para el estudio. A esto continúa con el estudio del *Concerto Grosso*. En ambos casos incentiva el reconocimiento auditivo de instrumentos, elementos rítmicos y melódicos, diferentes tipos de textura y el familiarizarse con las funciones armónicas trabajadas. Enumera algunas obras a trabajar.

Pasamos así al capítulo XII, este es una primera exposición sobre compás compuesto. Para ello propone una primera *Etapa Intuitiva* en la que propone hacerse de hacerse de un repertorio para la audición y experiencia en el canto de estos compases. Retoma la idea de ejercitar el movimiento corporal y sugiere prácticas como las que se hicieron con compás simple, a sabiendas de que el alumno ya posee más conocimientos, lo cual permitirá que el proceso sea más rápido.

Seguidamente la idea es establecer las unidades de tiempo, compas y subdivisión para estos compases. Para ello también se realizarán prácticas como las planteadas en el capítulo III para el compás simple, donde en principio se acompañarán canciones con movimientos corporales, grupales primero e individuales después, que marquen estas unidades.

Luego propone la combinación de compases compuesto con sus *equivalentes* en compás simple, donde la equivalencia está dada por la periodicidad en la acentuación, no en la cantidad de valores por compás. Propone ahora experimentar con la improvisación libre, antes incluso de improvisar con las unidades mencionadas. Estas improvisaciones serán sobre canciones o piezas sinfónicas o de cámara, el ostinato sigue siendo una opción preferida. Luego improvisar generando formas Rondó. Acá nos recuerda la autora la importancia de la memorización de lo que se está trabajando dado que no se ha visto la escritura en estos compases.

El punto 75 es una novedad titulada *Etapa Cognoscitiva*, esta la divide en un primer punto de lectura y escritura proponiendo ahora improvisar con las unidades trabajadas para establecer su escritura. Ejemplifica varias posibilidades, en estas se utiliza solo denominador 8 pero hay variantes con distintos numeradores (6, 9 y 12) y sobre el final combinaciones con compás simple. Agrega luego los silencios de las unidades y para terminar propone usar también numeradores 4 y 16.

Un segundo sub-punto presenta la marcación de compás recordando lo visto en el capítulo V. Lo curioso es que acá *dibuja* cómo se debe realizar dicha marcación, cosa que no hizo en el capítulo mencionado. Presenta luego la posibilidad de la polirritmia en compás compuesto y ejemplifica algunas posibilidades, incluidas la polirritmia entre compás simple y compuesto, lo cual llama la atención por ser de una complejidad bastante mayor a lo visto hasta el momento. Termina este punto con un cuadro sobre la equivalencia de valores en compás compuesto.

Debemos mencionar cierta perplejidad con respecto al título elegido para el punto 75. ¿Será que Garmendia asocia lo cognoscitivo sólo con lo intelectual, en este caso la grafía? ¿O está simplemente incurriendo nuevamente en un juego de palabras que resulte grandilocuente? Lo cognoscitivo empieza con la percepción, máxime cuando hay alguien presentando el material perceptible con un objetivo claro, lo demás será elaboración teórica, como Garmendia misma lo presentó antes, pero tratar de poner a esta altura del método una idea de este tipo genera más confusión que posibilidades de enseñanza-aprendizaje para el docente.

Una segunda parte se presenta como *La unidad de tiempo dividida en tres y seis partes*, en la cual el punto 76 plantea *Etapas*, la primera será sobre las posibles combinatorias de los valores iguales a un tercio del pulso. La segunda sobre la ligadura de prolongación con los valores vistos, así como la síncopa y la tercera sobre la división del pulso en seis partes.

Expuestas las ideas para cada parte procede a ejemplos de las combinatorias rítmicas posibles con esas figuras y sus silencios tal y cómo lo hiciera en compás simple. En estos ejemplos ya trabaja con denominadores 4 y 16. Además proporciona en pies de página melodías de los fascículos *Material de Estudio*.

El punto 77 sugiere *Modos de Realización*. La idea es la realización de esquemas rítmicos como se hiciera con compases simples. La autora nos recuerda aquí que los

esquemas deben ser creados por los mismos alumnos. Recordemos que estos esquemas implican una línea rítmica, con las variantes ejemplificadas antes, y acompañamientos basados en las unidades de tiempo, compás y subdivisión.

En el punto 78 aborda improvisación e invención. Presenta el concepto de célula rítmica sin mayores explicaciones. Hay ejercitaciones varias con intercambio de células rítmicas en un pulso en particular. Luego posibles prácticas con grupos instrumentales. Finalmente pone un ejemplo de un trabajo realizado por alumnos del 2do. Curso de Audioperceptiva.

El punto 79, *Conocimientos Teóricos*, hace una síntesis de los conceptos incorporados. Mientras que el punto 80, que es el referente a audición de obras, propone añadir al estudio Formal el *Tema con Variaciones*, para lo cual sugiere una serie de obras del repertorio clásico.

El capítulo XIII lo dedica al *Modo Menor*. Para su abordaje plantea dos etapas, una intuitiva y otra dedicada al conocimiento de las escalas, acordes e intervalos involucrados en el modo.

El punto 81 entonces propone el acercamiento al modo por medio de la audición y el canto de canciones, proporcionadas en el *Material de Estudio*. Propone la repetición de oído de temas en modo menor. A su vez cantar en modos mayor y menor para establecer comparaciones. Del mismo modo proporcionar la posibilidad de escuchar sucesiones armónicas en ambos modos.

Propone también la improvisación cantada y tocada al instrumento sin el nombre de las notas. Resulta difícil imaginar la improvisación al instrumento sin el conocimiento del repertorio de alturas a utilizar, algún alumno naturalmente muy dotado podría lograrlo quizás. Hubiera sido interesante una ejemplificación de cómo orientar dicha improvisación.

En el punto 82 aborda la estructura de la escala menor y su homónima mayor comparando su estructura interválica. Luego plantea la relación entre relativos mayor y menor. Presenta las variantes menor armónica y menor melódica del nuevo modo y propone su entonación para familiarizarse con ellas. Garmendia sugiere que por este medio el alumno podrá tocar de oído en el instrumento estas escalas y, extrañamente, no alude a los posibles problemas que suscite la técnica y las cuestiones de digitación de

cada instrumento. Le sigue a esto una serie de ejercitaciones similares a las realizadas en su momento con la escala Mayor, como ser encadenamientos de escalas por 5tas. ascendentes. Presenta luego un círculo de 5tas., ascendente y descendente, para escalas menores.

Siguen ejercicios a dos voces, primero con movimientos contrarios de una misma escala menor. Luego desfasadas una tercera. El tercer ejercicio, si bien interesante, sea tal vez de una dificultad más avanzada, ya que consiste en politonalidades como cantar simultáneamente una escala menor y su homónimo mayor o dos escalas menores a distancia de 5tas. Aborda aquí mismo la improvisación sugiriendo emular las prácticas realizadas con el modo mayor, luego ejercitar también el transporte.

Como ejercitación teórica divide en tonalidades e intervalos. Para las tonalidades habla de la posibilidad de reconocerlas en la partitura, de saber los relativos de cada escala, conocer cada tonalidad con sostenidos y bemoles, las características de cada escala menor.

Para intervalos la idea es realizar los posibles análisis interválicos de las escalas como se hizo con el modo mayor. Seguido ejemplifica dichos análisis.

El punto 83 es para la audición de obras. Acá la idea es concentrarse en el modo menor con lo cual no presenta ningún tipo formal nuevo y simplemente sugiere una serie de obras para la audición.

El capítulo XIV lo dedica a los *Valores irregulares en compás simple*. Lo primero que propone es el aprendizaje del tresillo en compás simple y el dosillo en compuesto. Con la práctica de estos, entiende Garmendia, más la práctica adquirida con la polirritmia en compases *equivalentes*, el alumno no tendrá dificultad en acceder a otros valores irregulares.

El punto 84 pasa de lleno a la práctica en compases de denominador 4 y distintos numeradores, así como amalgamas de los mismos. Como cuando presentó las figuras en los distintos compases, siguen ahora ejemplos de combinatorias de figuras y silencios con el valor irregular.

El punto 85, *Modos de Realización*, lo propone haciendo el ritmo a través del movimiento corporal y con esquemas diseñados por los alumnos. Entre los ejemplos y

sugerencias planteados están el de alternar tresillos con corcheas, caminar el pulso mientras se hace esto. Hacer ejercicios grupales con varias líneas rítmicas.

El punto 86 es para la *Improvisación e Invención*. Al igual que en capítulos anteriores se parte de una sola voz, luego dos y tres voces. Se aplican a formas binarias y ternarias. Se agrega luego una línea melódica. El instrumentar para instrumentos melódicos y de percusión. Luego hacer prácticas similares con denominadores 8 y 2.

El punto 87 lo hace para *Polirritmia*. La idea en este, es la superposición del tresillo con los valores de mitad de pulso. Expresa que esto debe realizarse a través del movimiento corporal y no por cálculos matemáticos que permitan ubicar esa relación entre 3 y 2. Para lograr esto recuerda que deben estar afianzadas las prácticas de los puntos 84 y 85 para lograr cierto “automatismo que le permita realizar la polirritmia en forma espontánea.” (Garmendia, 1981: 175). Para lograrlo la autora propone hacer cada parte (la binaria y la ternaria) con diferentes partes del cuerpo incluida la voz.

Esto lo refuerza con el aspecto de improvisación e invención. Para ello propone el trabajo en grupos de alumnos. Las combinatorias grupales coinciden con las antes expuestas.

El punto 88 alude a *Otros aspectos relacionados con los valores irregulares*. Garmendia nos menciona aquí que esto se podrá poner en práctica en el segundo curso dependiendo de las características del grupo con que se trabaja, si no, quedan para el tercer curso. La novedad sería la combinación del tresillo con figuras de 1/4 de tiempo por un lado y las combinatorias, dentro del tresillo de valores largos y cortos y sus silencios. Aparece también la posibilidad del seisillo y sus combinatorias internas. Lo mencionado previamente se aplicará a compases simples con denominadores 4, 2 y 8.

Cierra con el punto 89 dedicado a la audición de obras. Prosigue con los mismos esquemas formales vistos pero que incluyan los elementos rítmicos vistos en el capítulo. Agrega una lista de obras sugeridas.

El capítulo XV es para las funciones armónicas antes vistas pero en el modo menor. Nuevamente plantea las formas armónica y melódica cómo abordaje al tema. En este caso plantea la necesidad de reconocer, analizar y escribir las funciones en los tres tipos de escala menor. Ejemplifica posibles prácticas que son similares a las vistas en el modo mayor, que incluyen el acompañamiento de canciones.

Para la *Forma Melódica* (punto 91) propone esquemas de práctica cómo los que se hicieron con el Modo Mayor. Sigue la práctica de improvisación e invención. La diferencia con prácticas previas radica en la incorporación de los elementos métricos y rítmicos más recientes. Se suma también la posibilidad de crear temas con variaciones sobre un tema dado o inventado. Se presentan varios ejemplos, incluida una realización de alumnos del segundo curso.

El punto 92 hace alusión a la lectura a primera vista y al transporte sin mayor indicación que la práctica de los mismos. Por su lado el punto 93 presenta los conocimientos teóricos donde lo más relevante sería la aparición de la tríada aumentada, sin embargo, solo se menciona. El punto 94 es para audición de obras con el propósito de encontrar y reconocer las funciones estudiadas en modo menor.

El siguiente capítulo se aboca a los valores irregulares en compás compuesto. Presenta un esquema de trabajo casi idéntico al que hiciera para los valores irregulares en compás simple. Las propuestas, cómo *Modos de Realización, Improvisación e Invención* y *Polirritmia*, son también adaptaciones a los nuevos elementos de las prácticas anteriores.

Fiel a la evolución que presentaron los valores irregulares en compás simple el punto 99 presenta *Otros aspectos relacionados con los valores irregulares en compases compuestos* y se basa en el agregado de figuras rítmicas que contienen sextos de tiempo combinadas con los dosillos y el agregado de cuatrillos. Para esto hay ejemplos de varias prácticas posibles similares a las presentadas en capítulos anteriores.

El punto 100 es para la audición de obras con los elementos agregados. Para ello sugiere 3 obras.

Acá termina concretamente la exposición del Método. Seguido hay un organigrama en cuatro cursos para desarrollar la materia. El Curso uno se divide en una primera etapa sin lectura ni escritura musical, abarcaría los tres primeros capítulos del libro del maestro. No da una estimación del tiempo para implementar esta etapa lo cual da margen a la siguiente contradicción: cualquiera que haya pasado por una institución musical de características clásico-románticas sabe que las clases de instrumento no parten de la misma concepción pedagógica, por el contrario, se basan en la interpretación canónica de obras del repertorio histórico, para lo cual la lectura es indispensable. Al encontrarse el docente de instrumento con alumnos que no cuentan

con la herramienta de la lectoescritura, proceden a enseñar las nociones básicas de la forma más tradicional. Es una lástima que Garmendia no contemplara esto. Difícil es pensar que no lo sabía, cuando hoy en día sigue siendo una situación habitual. Entonces tenemos alumnos que, cuando pasen a la etapa de escritura ya van a tener algunas nociones de cómo funciona y seguramente tendrán que lidiar con tratar de poner en perspectiva ideas diferentes sobre cuestiones concretas, ejemplo posible: cuando el profesor de audioperceptiva hable de la unidad de pulso el alumno probablemente diga: - “ha...es la negra”, porque su profesor le dijo que la negra era igual al pulso. Tendrá que seguir una explicación que restará tiempo de la clase, salvo que el profesor de audioperceptiva opte por decir: - “cállese la boca!” En fin, una estimación de los tiempos de desarrollo de los aspectos no estaría mal. La segunda etapa, que incluiría notación y lectura, abarcaría hasta el capítulo XII, que resulta ser un montón de información, ni que hablar del tiempo para todas las prácticas y ejercitaciones propuestas. La cantidad de alumnos con las que se prevé realizar los cursos también sería un dato interesante.

El Curso II, tal y como se planteó en un principio, podría incluir los temas hasta el capítulo XVI, de todos modos, en los últimos dos capítulos Garmendia advierte que esos temas podrían quedar para el curso III.

El Curso III es un avance sobre ambos modos, Mayor y menor, que, si bien esto aparece planteado como el *Aspecto Melódico*, los puntos a desarrollar hacen alusión a las triadas que se construyen sobre todos los grados de la escala, sus progresiones y reconocimiento para eventual escritura de las mismas. Con respecto a intervalos hace la incorporación de intervalos aumentados y disminuidos, así como de los intervalos compuestos. Aparece también la modulación como elemento de trabajo, en principio a tonalidades vecinas. Incorpora las claves de Do en 3ra. y 4ta. Respecto a los compases plantea trabajar las versiones simples y compuestas de compases binarios, ternarios y cuaternarios con denominadores 2, 4, 8, 16 y 32, valores irregulares y cambios de compás. Formalmente agrega, a los esquemas formales estudiados en los capítulos del Libro del Maestro, la forma Sonata.

Para el Curso IV prevé el estudio de los instrumentos de la orquesta y sus familias, registros, efectos y posibilidades de cada uno. La parte rítmica incorpora compases con denominadores 5, 7, 8 y 9. En lo referente a Alturas aparecen las

modulaciones a tonalidades vecinas y lejanas, el acorde de 7ma. disminuida, los modos Gregorianos, la Serie Dodecafónica.

Finalmente, la sensación de la lectura del método es ambigua: por un lado, el mayor acierto de Garmendia - Varela es la cantidad y la calidad de melodías recopiladas, que resultan en una ejercitación interesantísima, intensa y correctamente ordenada por dificultad. No en vano es la sección más extensamente utilizada, incluso en clases en las que no aparece dicho método como parte del programa. Aparecen, sin embargo, en el cuerpo del método, cuestiones que desvían la atención y acaso el objetivo principal del mismo, como las ya mencionadas contradicciones entre tonalidad y atonalismo y el tiempo que demandan las ejercitaciones o el lugar que se les da a las improvisaciones y/o invenciones, entre otras.

Capítulo 3

3-1 ¿Era tan “bueno”? Un análisis crítico de los conceptos y ejercitaciones propuestas por esos métodos a la luz de investigaciones de otras áreas.

Ahora que hemos visto en detalle cuales son las propuestas de cada autor para abordar las complejidades de la lectoescritura musical, trataremos, comparando sus propuestas, de arribar a conclusiones sobre qué elementos son los que están ausentes o siguen sin dar una solución real a determinados problemas.

Para hacer una comparación partiremos de la organización que ellos mismos proponen. En estas organizaciones del estudio y la ejercitación se separarán distintos elementos musicales cómo se la altura y la duración. Ya vimos que Hindemith propone no abordar otros temas como el de la armonía, sin embargo, Aguilar y Garmendia si lo hacen, de modo que también revisaremos sus propuestas.

Los tres mencionan el trabajo melódico, convengamos que el aspecto a tratar se podría simplificar en el de las alturas. Pero una melodía es alturas y duración. ¿Es posible de buenas a primeras procesar ambos parámetros y decodificarlos?

Repasemos, brevemente, cuál es la primera aproximación que hacen estos tres métodos al respecto.

Garmendia propone una primera “etapa intuitiva” en el capítulo II que tituló AFINACIÓN-MELODÍA. Dará en el capítulo III un espacio a esta etapa intuitiva en lo que hace al ritmo basándose en el movimiento para en el capítulo IV presentar la escala mayor cómo herramienta de trabajo partiendo de las tres primeras notas de la escala.

Aguilar presenta una obra que está dividida, ya de por sí, en “aspectos” (Ritmo, Melodía, Intervalos y Armonía). Luego de establecer las primeras nociones rítmicas pasa al aspecto melódico. Empieza por cuestiones simples cómo la diferenciación entre sonidos graves y agudos, luego combinatorias de tres sonidos para luego tratar de pensar cómo son los sonidos en una melodía conocida. Propone hacer una primera grafía alternativa que dibuje el movimiento de las alturas.

Introduce en el siguiente Tema las nociones de Tónica y Dominante. Presenta en el siguiente la Escala Mayor como una estructura con una nota fundamental y otras en relación a esta. Propone que dicha estructura es memorizable cómo lo es una melodía o una canción. Le agrega a esa escala las primeras nociones rítmicas introducidas. En el

Tema siguiente empieza el trabajo de “internalizar “cada sonido de la escala y para ello, a diferencia de Garmendia, propone empezar con las notas que forman el acorde de tónica. En el Tema siete incorporará la nota La y paralelo a esto empieza el trabajo con intervalos empezando para ello con el concepto de cómo se nombran los intervalos y trabajando auditivamente y cantando el intervalo de 3ra. menor.

Veamos ahora que propone Hindemith. Un dato interesante es que este autor no da mayores explicaciones, hace propuestas. Quizás fuera un hombre de pocas palabras; tal vez fuese su estilo. Recordemos que, en el prólogo de su *Armonía Tradicional*, que se publicara en 1940, nos da una idea de cuál es su posicionamiento pedagógico cuando nos dice: “La enseñanza debe ser rápida, lo que no significa que deba ser descuidada. Brevedad y prolijidad pueden combinarse muy bien si se omite mencionar lo inseguro, lo excepcional y lo que está basado en consideraciones puramente estilísticas y personales.” (Hindemith, 1940: 2).

Ese libro, al igual que el que revemos en este estudio, propone ejercitaciones prácticas con indicaciones mínimas. Esto nos lleva, a diferencia del material de las otras autoras, a deducir los conceptos desde su propuesta práctica.

Por ejemplo, ya en el capítulo uno, luego de empezar con el aspecto rítmico, encara el aspecto melódico, el de las alturas propiamente dicho, propone pensar y reproducir sonidos de diferente altura. Luego establecer comparaciones y discriminaciones entre tres alturas distintas: aguda, media y grave.

El capítulo 2 propone pensar ahora esos sonidos, pero en base a sonidos de altura determinada, o sea, notas. Propone el La central como punto de partida y presenta el pentagrama y la clave de Sol para graficar dichos sonidos. Ahora a ese La le suma un sonido agudo, el Si y uno grave, el Sol. Propone practicar las posibles combinatorias entre ellos, presenta la noción de Tono entero y luego la posibilidad de cantar un tono entero más debajo de Sol para encontrar el Fa. Se practicarán ahora combinaciones de estos 4 sonidos.

En este punto podemos ir pensando algunas cosas. Tanto Aguilar como Garmendia parten de la tonalidad para poder encarar el tema de las alturas. Hindemith por el contrario parte de la noción de Tono y establece cómo un primer límite el tritono. Nunca mencionó un sonido jerarquizado, las combinatorias entre esas cuatro alturas son libres, salvo que evita colocar el intervalo de 4ta. aumentada en la práctica. Entre las

propuestas de Garmendia y Aguilar, si bien parten de la escala mayor, luego presentan, como mencionamos antes, diferencias en el tratamiento de la misma: mientras una propone tomar los primeros tres sonidos de la escala la otra propone tomar los tres sonidos de la acorde de tónica.

¿Quién tiene la propuesta más correcta? ¿Hay una más efectiva que la otra? ¿No querrá decir esto que cualquier forma puede ser efectiva?

Estos cuestionamientos que empiezan a surgir nos permiten aventurarnos en uno menos frecuente: ¿Por qué empiezan con notas sin “alteraciones”? El mismo Hindemith completara los sonidos diatónicos antes de pasar a agregar el resto de los sonidos cromáticos. Durante varios pasajes del capítulo anterior, en que se presentaba la idea de la alteración sostenido o bemol como una *transformación* de una nota, dijimos que nos ocuparíamos de ello en este capítulo. La pregunta, que vuelve a aparecer es: ¿Por qué la necesidad de partir de lo diatónico?

Pensemos lo siguiente: las ideas y descubrimientos del Renacimiento no se transformaron en verdades para todo el mundo de un día para otro. La resistencia a las nuevas ideas hizo sentir su fuerza y pasaron muchos años para que estas se convirtieran en *la realidad*. Pareciera que algo similar sucede con la educación musical: la música ha evolucionado y llegó a un momento cúspide en el siglo XX: todo era posible en materia musical, salir de la tonalidad, volver a ella, usar el total cromático, usar cuartos de tono, usar sonidos que no son notas e incluso ruidos. Pero para enseñar música pareciera que hay que volver a la edad media y partir de los elementos que tenían a disposición en ese momento, en el caso de las alturas ut, re, mi, fa, sol. No porque no supieran de las otras posibles notas sino porque el sistema de afinación daba resultados poco satisfactorios cuando se salía de la órbita de esos sonidos, a lo sumo se podía agregar un Sib o un Fa#. Siguieron otras afinaciones en el paso de los siglos, el horizonte se fue ampliando hasta llegar a la afinación temperada y tener 12 semitonos iguales dentro de una octava.

¿Cómo es posible que se siga sosteniendo la idea de que cuando toco en la tonalidad de Sol Mayor tengo que *alterar* el Fa y subirlo a Fa#?! Fa# es otro sonido, lo que tuve que hacer para formar la escala de Sol Mayor fue *reemplazar* la nota Fa por la nota Fa#. Algún lector ya estará arguyendo –“...bueno, pero eso se sabe...” lo podemos saber los que tenemos cierto transito con el sistema musical, pero para el alumno que está empezando le genera ideas como que Mi Mayor es muy difícil porque tiene 4

sostenidos. No es sólo la idea, esto tiene un correlato directo en la práctica, en la cual resulta que dudan en los primeros tres sonidos de esa escala porque están tratando de imaginar cómo subir las notas Fa y Sol.

Por suerte existen muchos docentes en nuestro medio que entienden la situación y guían al alumno en la percepción de la construcción y transposición tonal. Ideas que están, por momentos, en Aguilar y Garmendia, sin duda, pero siguen como enmascaradas bajo ese velo *sagrado* de las siete notas *diatónicas*.

A pesar de esto, Aguilar tiene un enfoque muy interesante, que al principio resulta difícil de entender y es que, por un lado, parte de los sonidos diatónicos y la comprensión auditiva de la Tonalidad Mayor en su Aspecto melódico, mientras que en la Sección de intervalos aparece una aproximación a las relaciones entre sonidos que no hacen anclaje en los centros tonales. Hindemith pareció proponer algo similar al inicio, cuando fue presentando sonidos cercanos, a distancia de tono, formando entre los extremos una cuarta aumentada, que lamentablemente, no desarrollo por completo. Pasamos aquí a otro aspecto referente a las alturas ¿Qué es difícil y qué es fácil de entonar? Hindemith termina diciendo que esa cuarta aumentada es de los más difíciles. Hoy en día podemos ver niños cantando la canción de *Los Simpsons*³ sin ningún problema. Aguilar empieza su estudio interválico con las terceras, dejando para el final la octava y en penúltimo lugar la cuarta aumentada.

Si unimos las posibilidades iniciales que plantean estos tres autores no se puede dudar que las personas podemos reproducir y memorizar combinatorias de alturas distintas, partiendo de interválicas distintas. Claramente podemos deducir que nada impide que lo hagamos con lo que conocemos como alteraciones. Insistimos en el tema de que el concepto de alteración responde a una evolución histórica en la notación, hoy por hoy el repertorio de alturas a manejar tenemos que ser conscientes que es de 12 sonidos temperados y no de 7 sonidos y 5 agregados. De hecho, la posibilidad de pensar repertorios de alturas distinto del temperado y con más de 12 sonidos debería estar por lo menos claro cómo posibilidad a sabiendas de que requerirá mayor destreza auditiva.

Se puede argumentar lo expuesto anteriormente planteando que no es igual memorizar una melodía infantil que una de Alban Berg, esto es correcto. Pero también

³ La melodía de presentación de dicho programa de televisión muy popular desde los años 90' incluye dicho intervalo.

hay que pensar que hacer una melodía con el total cromático o con pasajes cromáticos impliquen que tengan la “dificultad” de una del discípulo de la escuela de Viena.

Pensemos por ejemplo la Escala de Blues, aún en nuestra cultura es más factible hoy en día que esa sea una “sonoridad” más afín para muchos que la Escala Mayor. Aguilar expone, en su intención de ir afianzando los sonidos de la escala, la que llama Escala Pentatónica y dedica varios ejercicios a la misma lo cual es un viraje interesante que permite salir momentáneamente de la Tonalidad Mayor.

Garmendia no prevé, aparentemente que, en su *etapa intuitiva*, donde propone la creación espontánea del alumno cómo herramienta para el aprendizaje, el alumno vaya a reproducir otras escalas que no sean la escala Mayor.

El tema de la altura no lo podemos cerrar aquí por el simple hecho de que la problemática se traduce en alumnos que no consiguen una lectura a primera vista fluida, en personas que se frenan en un dictado melódico porque no recuerdan qué intervalo es el que está sonando y tratan de recordar la canción con que lo habían asociado o porque si tienen que leer una melodía que no tenga características clásico románticas (entiéndase con escalas que nos sean mayores o menores) no encuentran cómo reproducirlas. Veremos, con los métodos que analizaremos en el capítulo siguiente, si aparecen otras variantes para enfrentar este aspecto.

En el aspecto rítmico pareciera que no hay tanta complicación. Los tres autores proponen una aproximación paulatina y con una evolución en la complejidad bastante coherente, independientemente de las diferencias que se ven en cada método.

Se podrá discutir la utilidad de compases con denominadores distintos, consideramos que debe ser parte del aprendizaje mientras sigamos teniendo contacto con partituras de otras épocas.

Puede haber aproximaciones distintas en lo que respecta al momento correcto para introducir compases compuestos y diferenciarlos de los simples. Pero en los tres métodos el aspecto rítmico queda cubierto desde lo teórico y lo práctico con las salvedades que marcamos previamente en cada método.

El aspecto armónico, que Hindemith no aborda, tiene similitudes, al inicio, en Aguilar y Garmendia donde se parte de las funciones tonales básicas. Aguilar va mucho más allá que Garmendia dando propuestas y posibilidades más variadas y complejas. De

todos modos, ambas quedan *estancadas* en un criterio tonal que hoy en día se puede encontrar muchas músicas, pero rodeado de muchísimas otras relaciones armónicas que están más en el oído del estudiante.

Se puede argumentar que en el momento que se escribieron ambos libros se basaron en lo que se enseñaba *habitualmente*. Que no tenían cómo adelantarse a la música de hoy. Que, además, un docente de hoy presenta a sus alumnos otras variantes. No sería, ninguno de estos, un argumento sólido.

Las variantes que haga en el aula un docente sobre un método no están registradas en ese método y quedarán, si son efectivas, en la memoria de sus alumnos. Nosotros estamos a la búsqueda de material que esté registrado y que sirva tanto a docentes como alumnos.

Las dos primeras argumentaciones son más fáciles de desbancar ya que un breve vistazo a la armonía en el siglo XX nos da infinitas posibilidades. La armonía en el Jazz de los años 50 ya presenta un montón de variantes sumamente interesantes. Podemos aceptar que se diga: *pero no se pueden enseñar en estos cursos todas las posibles combinatorias o sistemas armónicos*. No, no se puede. Lo que sí se puede es partir de esquemas armónicos que sean más afines a la realidad actual, y esto implica salir, por momentos, de la lógica Tónica-Subdominante-Dominante.

Por otro lado, no podemos olvidar que este tipo de escucha funcional se limita al bloque armónico como entidad, casi como un solo sonido. La posibilidad de refinar el oído y escuchar cada uno de los sonidos que componen el acorde es posible. Quizás este es el motivo por el cual Hindemith prefirió dejar dicha práctica a las clases de Armonía. Pero el método también debe dar cuenta de esta posibilidad y, aunque no la aborde, si dejarlo sentado cómo opción.

Un punto extra se le puede agradecer a Garmendia, y es el de la forma. Tal vez se vio entusiasmada con el final del libro de Hindemith, que imagina a futuro una aproximación al tema formal desde otra órbita. Tal vez en su viaje a Estados Unidos tuvo un acercamiento a esta idea o, quizás, surgió de su propio ingenio.

La cuestión es que la posibilidad de dilucidar la estructura formal de una música y dar cuenta de los elementos texturales que la comprende es un ejercicio valiosísimo. Lo triste es que queda casi que insinuado en el libro del maestro. Si bien abarca distintos

tipos formales y en forma evolutiva desde estructuras simples a formas complejas, no queda un registro claro de cómo proceder ante distintos niveles de articulación formal. Tampoco deja claro cuáles son los límites a establecer en dichos niveles formales, entiéndase que cantidad de ideas musicales puedo reconocer en un tiempo determinado asignado a dicha práctica.

De todos modos, podemos pensar, como noción general, que los 3 métodos terminaron siendo los más usados en nuestro medio, a causa de lo intensa y seriamente desarrollada que se encuentra la problemática de la lectoescritura musical en todos ellos. Si bien poseen enfoques pedagógicos disímiles, todos proponen soluciones posibles y, por, sobre todo, gran cantidad de ejercitación musical, que realizándola (leyendo e interpretándola), efectivamente produce avances significativos en el manejo de la lectoescritura musical. Y lo hacen estemos o no de acuerdo con el enfoque general que los autores plantean. Llegado el caso, esto es precisamente lo más maravilloso de aprender y de enseñar: se aprende, aunque no se esté de acuerdo con las ideas del que enseña y eso que se ha aprendido puede usarse para concretar ideas, o en este caso, estilos diferentes a los que se han usado para dicho aprendizaje.

Se podría pensar, como contrapartida, que también los tres terminan complejizando y enturbiando los primeros y claros conceptos que cada uno había planteado: Garmendia, propone caminos y ejercitaciones que, como ya hemos dicho, resultan imposibles de desarrollar en un tiempo real de un curso de clases, aunque sea de varios años, Aguilar, por su parte, parece estancarse en su primera aproximación lingüística a las frases musicales y pierde especificidad en el desarrollo de los temas específicos de la lectoescritura. Pareciera como si temiera que se la emparentase con los métodos de teoría y solfeo y (tómese esto como una opinión personal) que se la tildase de excesivamente intelectual o que se alejaba del camino sensorial y experimental que había propuesto, por el sólo hecho de leer. Este punto es, a nuestro modo de ver, medular para destrabar nuestro objetivo principal: Leer musicalmente, que la partitura ya sea música, aunque lo sea de modo evocativo. Esta *cuestión* en la que la creatividad y el razonamiento se encuentran alejados, desfasados y en áreas distantes del trabajo del cuerpo y la mente. “...*leer música te resta espontaneidad...*” “...*Hay cosas y emociones que no se pueden escribir y sólo se las puede tocar...*”. Este tipo de afirmaciones, que forman parte de creencias arraigadas y que creemos que no se cuestionan o, al menos no han sido cuestionadas en nuestro recorrido académico,

parecen atravesar también a nuestros autores invitados y, en algunos casos los han llevado a caminos que al menos se pueden considerar como forzados o complejos de entender.

Por otro lado, se podría argumentar o pensar que el método *ideal*, sólo sería una primera *alfabetización* de tipo elemental, en un estilo similar al que funcionaría un primer libro de lectura sin necesidad de que sea una obra magna de la literatura. Tenemos que afirmar en este punto, que los tres autores permanecen ambiguos en torno a esa decisión o posicionamiento.

Además, los tres proponen *improvisar* melodías y ritmos como parte fundamental de la concreción de los resultados del trabajo, pero dan por sentado que todos conocemos y entendemos lo mismo por *improvisar*. De hecho, a excepción de una pequeña ejercitación básica y progresiva que encontramos en Garmendia, ninguno de los tres dedica una suficiente explicación a qué se refieren con dicha propuesta ni proponen una ejercitación completa que nos permita inferirlo. Entiéndase, que estamos de acuerdo con que hace falta la producción (ya sea improvisada o no) de parte de quien aprende para que la lectoescritura avance realmente. Estamos convencidos de que quien no idea alguna frase melódica o patrón rítmico, quien no produce ni siquiera de manera espontánea ningún trozo musical, ya sea que se proponga escribirlo o no, difícilmente pueda apropiarse de la lectoescritura. Lo que nos intriga es: cuál fue la causa para que ninguno de los tres (recordemos la excepción Garmendia), desarrollara alguna propuesta al respecto, siendo que (en nuestra opinión) atendieron otras cuestiones complementarias a la lectoescritura a las que ellos mismos no les brindaban tanta importancia en sus planteos iniciales. Ej.: cuestiones acústicas, series de armónicos, enarmonías, etc.

Buscando definiciones posibles a dicho término, nos encontramos con las siguientes pautas:

La *improvisación* es la *acción y efecto de improvisar*: o sea, hacer algo de pronto, sin haberse preparado previamente o sin que el entorno lo espere. Por extensión, se conoce como improvisación a la obra o ejecución musical improvisada. Por ejemplo: “*El guitarrista sorprendió con una improvisación de diez minutos*”.

El hecho de improvisar significa realizar alguna acción sin haberla planeado con anterioridad. De todas maneras, existen recursos que los artistas pueden explotar para

desarrollar su capacidad de improvisación. Así, si bien ésta aparece como una especie de acto natural, también puede estar sujeta o soportada por una *estructura previa*.

Es la idea original; la célula sobre la que se monta la composición, es componer en tiempo real, por ello consideramos que es necesario plantear y desarrollar ejercicios graduales que la alienten y la desarrollen, en vez de sólo plantear: “Improvisen melodías!” como toda actividad.

Para los músicos, la improvisación representa una herramienta fundamental cuyo uso durante el estudio de una obra puede mejorar notablemente la seguridad a la hora de interpretarla. Generalmente, se considera que la música clásica o académica, según la etiqueta que cada uno le asigne, no admite modificaciones inesperadas y que todas las piezas deben ser ejecutadas tal y como lo indican las partituras. Por un lado, es lamentable que para la mayoría de los artistas éste sea el caso, pero por el otro es importante entender que improvisar no necesariamente acarrea un cambio melódico.

Investigando acerca de la improvisación, nos encontramos con la siguiente reflexión en el sitio <https://reflexionesmusicales.wordpress.com/2014/02/19/la-improvisacion-en-la-musica-clasica/>, Publicado el día 19 de febrero de de 2014 por [maegheledh](#)

Con la oficialización de los conciertos, vino la fijación de los programas que se interpretaban y, por el camino, se perdió un elemento que había sido omnipresente: la improvisación. Es sabido, por muchas cartas y otros testimonios, que los grandes compositores eran, además, grandes improvisadores.

Se conservan partituras de algunas piezas que fueron, en realidad, improvisaciones que el compositor decidió escribir. Es el caso de las Fantasías de Mozart. Al estudiar estas partituras podemos darnos cuenta de que no alcanzan la calidad compositiva de las piezas más trabajadas. Sin embargo, tienen una espontaneidad, una naturalidad, una osadía particular. En sus modulaciones, giros y recursos expresivos, así como en el sentido global, se aprecia la sabiduría y genialidad del compositor.

Hoy día no nos atrevemos a improvisar, sabedores de que la calidad “compositiva” de la improvisación estaría muy por debajo del

gran repertorio. Sin embargo, siempre lo estuvo: una cosa es componer, otra es improvisar y, aun así, la improvisación era constante, casi omnipresente en las épocas gloriosas de la música clásica.

Para entender la desviación general de la forma en que hoy se entiende y se interpreta esta música, puede servir el ejemplo de los movimientos lentos de las sonatas para piano de Mozart. Este compositor, considerado casi unánimemente como el más canónico y perfecto, no usaba en sus conciertos como partitura más que un borrador escrito de su propio puño. En estos borradores, que se conservan en distintas bibliotecas del mundo, el tema principal solo aparece escrito una vez, y cuando reaparece a lo largo del movimiento el compositor se limita a indicar algo como “aquí vuelven a sonar los 16 compases del tema principal”. Sin embargo, en las ediciones oficiales de la época, este tema principal aparecía escrito con una serie de variaciones y adornos de forma que no sonara exactamente igual que la primera vez. Hoy día la fidelidad a la partitura se ha convertido en una obsesión, pero es por pura ignorancia. Las ediciones de la época estaban diseñadas para músicos *amateurs*, cuya destreza digital no era en muchos casos inferior a la de los músicos *savants*, pero que no poseían la musicalidad necesaria para improvisar o variar la melodía a su antojo. El propio Mozart expresaba en una carta, al enviarle la versión primaria a una pianista aficionada, que él variaba la melodía de la forma que se le ocurría en el momento cuando estaba tocando. Se disculpaba de no enviarle todavía la versión “realizada” de la partitura.

Si bien no podemos validar la información expuesta, que parece más bien un comentario, sí consideramos que puede ser útil la discusión acerca de estos temas. Por nuestra parte, nos gustaría proponer un método o al menos un debate que plantee una reflexión acerca de un término que se presta a confusiones y sobreentendidos constantes, como por ejemplo que *improvisar* es *hacer cualquier cosa*, o *lo primero que se me venga a la cabeza*.

Además, dentro de las *tensiones* que nos movilizaron inicialmente, se encuentra el hecho de que grandes improvisadores en la música (alumnos que hemos tenido, compañeros de curso y músicos colegas), se resisten fuertemente a la posibilidad de

pensar y/o escribir algo de lo que se les ocurre, como si les *restara frescura*, o los *limitara en su vuelo místico creativo*, como si tristemente el pensamiento quedara lejos de la sensibilidad y la creación, como si no fuera un hecho que cada nota ya ha sido tocada infinidad de veces pero *nace* otra vez, cada vez que la canto o la toco (y la escribo). Es decir: incluso cada palabra, ¿cuántas veces fue dicha o simbolizada a lo largo de la historia de la humanidad? Y cada vez que es pronunciada lo hace en un nuevo contexto; yo *improviso* en base a lo que quiero decir, en base a lo que quiero cantar o tocar.

Es fundamental para nuestra propuesta reflexionar acerca de estas cuestiones ya que creemos que destrabando esa clase de disociaciones es como cobra sentido la lectoescritura. Cuando es útil a lo que quiero expresar, cuando se me permite expresarme (permítasenos la licencia lingüística) *a media lengua* mientras estoy aprendiendo, cuando se me permite tocar y/o hablar con *expertos* (gente que sabe tocar o gente que sabe hablar mejor que yo.) que me corregirán, por supuesto, pero que no me cerrarán el camino a mi expresión.

Finalmente es indispensable pensar a quiénes va dirigido cada método. Esta es una idea que, como ya lo hemos dicho, creemos que permaneció ambigua en los tres autores elegidos para nuestro primer análisis.

De todos modos, Hindemith establece desde el inicio que el método es para músicos y está pensando en músicos de formación académica o por lo menos que hace estudios que van más allá que el solo aprendizaje de un instrumento.

Aguilar presenta su propuesta para aquellos que quieran expandir sus horizontes musicales, pudiendo ser este un autodidacta de la guitarra, un cantante vocacional o el concertino de lo orquesta.

Ninguno de los dos parece preocuparse por la edad de estos destinatarios. Garmendia hace alguna alusión momentánea a la edad, pero, como ya mencionamos, genera más dudas sobre a quién va dirigido ese método que claridades. Recuérdese la mención a la escuela primaria en ciertas explicaciones de sus ejercicios.

Veamos ahora otras propuestas, cuando tengamos un relevamiento de las mismas volveremos sobre esta cuestión de ser necesario.

Capítulo 4

4-1 Lo “malo” por conocer: una aproximación a otros métodos: Gorow, Prosser, Burge, Pelmutter.

Debido a que los trabajos de estos autores están en inglés, y con el objetivo para evitar excesivas notas al pie de página, las citas textuales de los mismos fueron traducidas por los autores de este trabajo.

Todas esas inquietudes que ya teníamos previamente y que se fueron cristalizando en el anterior análisis nos llevaron a buscar alternativas en el enfoque metodológico de la enseñanza de leer y escribir música.

Siendo conscientes de la existencia de la materia de *Ear Training* (entrenamiento auditivo) en la *Berklee College of Music* nos abocamos a buscar el material escrito y metodológico del que dispone la institución. Ya teníamos conocimiento de que la metodología de dicha institución planteaba un sistema de nomenclatura distinta para las alturas que eliminaba la idea de enarmonía. Esto nos llevó a buscar que material es el que utilizan para enseñar y nos encontramos con el libro *Essential Ear Training for Today's Musician* (2000) de Steve Prosser.

Cuando iniciamos la búsqueda del material bibliográfico de la escuela de *Berklee* nos fueron apareciendo distintos libros y métodos. Nos dimos cuenta que muchos de ellos eran de origen norteamericano. Por este motivo tomamos la decisión de reducir el ámbito de nuestro estudio a comparar los métodos usados en nuestra región con métodos norteamericanos. Esto nos permitirá hacer un trabajo más acotado y, quizás, más preciso. Queda la inquietud, quizás para un futuro trabajo, de ver que métodos se utilizan por ejemplo en los países centro-europeos, en Rusia o en los países asiáticos.

Buscamos también si había algún material publicado de la *Julliard School of Music* sabiendo que tiene mayor énfasis en música clásica o académica como la escuela a la que pertenecemos. No encontramos ninguna publicación propia. La que aparecía en su tienda era *Training de Ear Vol. 1 y Vol 2*. Donde el volumen 1 aparecía como muy simple y el volumen 2 haciendo énfasis en la armonía, ninguno de los dos nos resultó suficientemente atractivo. Por otro lado, decidimos descartar libros con títulos como *How to Read Music in 30 Days (Cómo Leer Música en 30 Días)* por considerarlos poco serios. No descartamos leerlos a futuro para sacarnos la duda de qué es lo que ofrecen.

Finalmente, nuestra elección recayó en el libro *Hearing and Writing Music: Professional Training for Today's Musician* de Ron Gorow. La elección se debió a que, pudiendo ver *online* el índice y las primeras páginas, nos pareció un material serio que abordaba los temas buscando dar explicaciones científicas y certeras sobre su postura metodológica.

A estos dos le sumamos dos métodos de los cuales conocíamos la existencia por publicaciones internacionales de música popular como ser la revista *Guitar Player*. La selección de ambos se debió a que dicen ser métodos para enseñar el oído absoluto, tema que no está comprendido en nuestro medio y que se presenta siempre como un “don” que poseen algunos pocos privilegiados.

El primero de ellos se titula *The Perfect Pitch Ear Training Super Course* de David Lucas Burge y el segundo *Perfect Pitch Method: A Musician's Guide to Recognizing Pitches by Ear* de Adam Perlmutter.

Al igual que con los otros métodos veamos qué es lo que nos presentan estos, para poder ir analizando cuestiones que a futuro podrán ser enriquecedoras.

4-2 Steve Prosser y su método:

Essential Ear Training for Today's Musician. (2000)

El texto de la escuela de la Escuela *Berklee* empieza con un preámbulo del editor que, primero que nada, presenta al autor Steve Prosser como jefe del departamento de Entrenamiento Auditivo de la escuela. A continuación, informa que los alumnos que usen el libro deberían estar en condiciones de leer en clave de Sol y de Fa, reconocer todas las armaduras de clave, leer una variedad de ritmos y compases y reconocer todas las escalas mayores, menores y los modos. En este sentido es muy similar al planteo y los alcances del libro de Aguilar.

Luego adelanta que habrá actividades *Workshop* (talleres de trabajo) que incluirán: estudios rítmicos, estudios de reconocimiento a primera vista, estudios “Sol-fa” (eventualmente explicaremos a que hace alusión esta aproximación a la lectura) y estudios melódicos.

Al preámbulo le sigue un prefacio del autor donde simplemente nos recuerda la importancia del entrenamiento auditivo para los distintos tipos de músico, ya sea intérprete, compositor, arreglador, director, etc. Para cualquiera de los casos la asociación entre escucha y lectoescritura de la música la considera primordial.

Explica que divide el libro en dos partes: una con lecciones y discusiones sobre cómo trabajar cada punto del entrenamiento auditivo (hace alusión a la utilidad que tiene para el que estudia por su cuenta, cosa que Aguilar también propone). La segunda parte refuerza los conceptos dados con ejercicios llamados *Workshops*. Expone el orden en que están presentadas las lecciones y qué contenidos tiene cada una. Es interesante que plantea la flexibilidad de estudiar las lecciones primero o hacer los “Talleres de Trabajo” primero volviendo eventualmente a las lecciones para reforzar lo que se necesite. Para el caso de que el libro sea utilizado por un docente en el aula sugiere usar los talleres para ampliar sus estrategias didácticas propias.

Las lecciones

Los capítulos encuadrados en las lecciones brindan la exposición teórica y los mecanismos de cómo trabajar los próximos capítulos comprendidos en los Talleres. Separa así teoría de práctica, pero, tal y como aclaró en el prefacio, el alumno puede saltar de uno a otro según sus necesidades.

En estas lecciones el punto de partida para Prosser es el Compás y propone empezar con las indicaciones de “dirección” para compases. Si bien hace alusión al pulso y acento en el tiempo no da ninguna explicación teórica ni práctica de qué es el Pulso o cómo reconocemos dicha sensación en la música, ídem con el acento.

Esto nos llevó a investigar si el autor está dando por sentado esos aspectos porque se enseñan en las instituciones escolares o porque hay otras materias en la misma institución que se encargan de ellos.

Si vemos los programas de la escuela de Berklee, en la carrera de composición por ejemplo (<https://college.berklee.edu/program-requirements/composition-bachelors-degree>) encontramos que hay otra materia: *Music Application and Theory* (Teoría y Aplicación Musical). Esta no tiene requerimientos previos, está orientada a entender, dentro de la música popular contemporánea, las líneas de bajo, armonía y estructuras rítmicas de las canciones además de la creación de canciones originales en modos mayor, menor y dice que los alumnos “aprenden a escribir escalas mayores y menores en todas las tonalidades además de los acordes tríada y de séptima para esas escalas”. No menciona si se aprenden las nociones de pulso y acento, por ejemplo, tampoco la entonación de una escala mayor.

Faltaba verificar si esos contenidos forman parte de la educación de otros niveles de enseñanza. Decimos hacer una búsqueda de la Educación en el estado de Massachusetts que es donde está ubicada la institución de la cual hablamos. La página del Departamento de Educación Primaria y Secundaria (<https://www.doe.mass.edu/frameworks/current.html>) nos proveyó un “marco de trabajo” (*Arts Framework*) del área de artes. El mismo indica en las páginas 42 y 43, que presentan los “estándares” de música para 5to. y 6to. grado por un lado y para 7mo. y 8vo. por el otro. En ambos casos menciona ya “*Document original simple melodic ideas with standard notation*” (*Documentar ideas melódicas originales simples con notación estándar*). Esto nos clarifica que, por lo menos en ese Estado, se tiene una preparación musical bastante avanzada desde la escuela, con lo cual se entiende que muchos conceptos aparecen en el libro de Prosser cómo sobreentendidos. Sigamos adelante entonces con el análisis del método.

Propone la marcación de compás por sobre el marcar el pulso con las manos o el pie ya que el acento unívoco cuando hacemos la dirección de compás mientras que al

marcar con pies o manos el mismo se puede perder la noción del mismo, con la marca de dirección no. Explica gráficamente cómo se hace la marca de cada compás con la división en compás simple en principio, agrega además cómo pensar la marca teniendo en cuenta la división en semicorcheas para las cuales agrega sonidos fonéticos a la cuenta (*one ee and ah, two ee and ah, etc.*). Inicia simplemente con la marca para el compás de 4 tiempos.

La lección 2 nos mete de lleno en el concepto de lectura de ritmos. En primera instancia nos propone que para lograr una buena lectura a primera vista una estrategia efectiva es la de separar en distintas tareas más simples y manejables, de ahí la idea de practicar el ritmo sin alturas.

Las propuestas del autor incluyen el uso de metrónomo como elemento para afianzar la correcta noción del tempo al principio, pero hace hincapié en que finalmente se debe encontrar el reloj interno personal.

Considera válido el uso de otras herramientas como secuenciadores midi o computadoras. Los talleres incluirán prácticas en dúos las cuales sugiere hacer con otras personas para desarrollar la habilidad de coordinar los tempos de cada uno, sin embargo, acá deja la opción de hacerlo con máquinas también.

Las tercera y cuarta lección lleva por título *Sight Recognition (Pitch) Studies (Estudios de reconocimiento visual –alturas-)*. Acá es donde aparecen una serie de conceptos que nos son comunes en nuestro medio. Recordemos que las notas en Estados Unidos y otros países como Alemania, por ejemplo, se nombran con letras. Hay diferencias en las letras que usan para algunas notas entre estos dos países.

Sí es común que en nuestro medio se conozca el “Cifrado Americano” que son justamente las letras que usan en Estados Unidos. Prosser propone agregar a esos nombres de notas lo que llaman las “sílabas de solfeo” que no son otra cosa que los nombres de notas que usamos en el resto de América con la diferencia de que cambian el Si por Ti.

El objetivo de utilizar las sílabas es para tener un Do “móvil” a diferencia de un Do fijo, idea que se encuentra ya en el método Kodaly. Con el Do móvil lo que se hace es aplicar las sílabas Do Re Mi Fa Sol La Ti, correspondientes en este caso a la escala

mayor de Do, a cualquier escala mayor, ya que la resultante sonora (a nivel de relación entre las notas) es la misma, pero en otra altura.

Según el autor el Do móvil enseña a escuchar relaciones funcionales relacionadas con las sílabas de solfeo. De esta manera se comprende la estructura general de una melodía cuando se escucha, se sepa la tonalidad de está o no. Alude a que esta modificación, hace que transportar a otras tonalidades sea más fácil y que ayuda a la comprensión armónica también.

Para completar el total cromático aparece la novedad que habíamos mencionado en la sección introductoria, que es la de usar otros nombres de notas para los sonidos con sostenidos o bemoles. Para los sostenidos se cambia la vocal por una “i” entonces Do# será Di, Re# será Ri, etc. Para las notas con bemoles se cambiará la vocal a una “e” a excepción de la nota Re en que se cambiará por una “a”. Tenderemos entonces para Reb: Ra, para Mib: Me, etc.

Nos resulta inevitable en este punto compartir ciertas reflexiones al respecto. En el imaginario de quienes escriben el presente trabajo la idea de agregar otros nombres de notas ayudaría a evitar los problemas que trae aparejada la enarmonía en el sistema musical que manejamos. Lamentablemente no aporta nada en ese sentido ya que ahora lo que antes teníamos que pensar como Do sostenido y Re bemol (mismo sonido) ahora hay que pensarlo cómo Di y Ra. Será más corto de nombrar, lo cual algo soluciona, pero seguimos pensando que una mejor solución sería que un sonido (frecuencia determinada) tenga un solo nombre y no dos y hasta a veces tres (caso de dobles sostenidos o dobles bemoles).

Hay que ver en la práctica si cumple el objetivo que se le asigna. Nos resulta además un trabajo muy arduo en el país donde lo propone ya que además esto tiene que emparejarlo con los nombres de notas alfabéticas que usan. Veremos pronto cómo se utiliza en la práctica.

Sí nos parece importante rescatar el hecho de que se buscan alternativas distintas para resolver una dificultad que es la misma que encontramos nosotros y que es el motor de este trabajo: el hecho de que leer y escribir música se presenta como una actividad compleja y que merece seguir pensado y repensando estrategias para su enseñanza.

Continuando en la lección cuatro incorpora a la teoría de este “solfeo”, la parte práctica en que entonamos. Para ello da la posibilidad de tomar la primera nota de un instrumento o afinador, pero pone énfasis en que se debe tomar solo la primera nota y no tocar la melodía completa, la idea es que los ejercicios sirvan para desarrollar la memoria de relaciones funcionales, no alturas puntuales. Los ejercicios tendrán los nombres silábicos de las notas, se tomará cualquier nota para fijar el Do. El autor da por sentado en este punto que quien va a realizar los ejercicios está familiarizado con la entonación de la escala mayor.

Un último paso será la verificación de la entonación. El Do con el que empezó el ejercicio deber ser el mismo con el que termina, si la afinación cambió, Prosser dice que puede ser o porque se equivocó en alguna de las notas o porque la afinación no es precisa. A esto, la única recomendación que da es hacerlo más lento para asegurarse que la afinación sea correcta. En este punto nos permitimos comentar que cómo estrategia nos parece pobre, por otro lado, no está dada la base de la escala mayor dejando librado a que el que hace los ejercicios pueda tener una idea errónea de la misma. Funcionará, sin duda, en el ámbito de la institución bajo la tutela o guía de los docentes.

Con respecto a los intervalos la recomendación que da es siempre tener como referencia el Do. Si por ejemplo tengo que cantar Re – La, el Re se encontrará fácil por la cercanía al Do, pero si no encuentro el La sugiere volver al Do y establecer la relación entre este y el La. Tampoco hubo ninguna indicación previa de cómo establecer esas relaciones con el sonido fundamental.

En la quinta lección propone “Estudios Melódicos”. Estos incluyen los aspectos trabajados en las lecciones anteriores: ritmo y solfeo. Para poder resolver la lectura de una melodía propone cuatro pasos: 1) “Decir” el solfeo sin entonar ni poner ritmo. 2) Decir el solfeo con el ritmo haciendo la marca de compás, y 3) Tomar la nota inicial (afinación de la nota, aunque la llame Do), cuando tiene el sonido asegurado ver la segunda nota e imaginar cómo suena, luego cantarla. Esto se realizará sin pulso y sin ritmo. La idea de esto es seguir afianzando e identificando las relaciones del solfeo donde saltos y cromatismos serán los más problemáticos. Finalmente 4) Cantar la melodía marcando el compás a un tiempo como de manera de hacerlo sin parar de principio a fin.

Aún sin llegar a los ejercicios consideramos que el abordaje se presenta poco claro. Inevitablemente nos surgen comparaciones en las que encontramos, por ejemplo, que el método de Aguilar es claro, ordenado y con propuestas para aquellos que parten de cero.

Para concluir la primera parte, está la lección 6 que es presentada como lección de complemento y se llama Visualización-Improvisación. Básicamente la idea de esta lección es la de desarrollar el oído interno, como lo llama Prosser “desarrollar la mente musical” para que se convierta en un instrumento por sí mismo.

La consigna aquí es imaginar un instrumento (propone un teclado de piano por considerarlo de uso común en todos los aspectos de la música) o incluso imaginar el pentagrama y las notas escritas. Esta imagen visual mental reforzará la imagen sonora para poder tener una certeza entre sonido (nota), cómo tocarla y cómo escribirla (o solfearla).

La noción de improvisar está descrita acá como la posibilidad de crear, componer, ir imaginando en el momento la música. Siempre partiendo de tomar la tónica y nada más, para así estar obligado a pensar los sonidos siguientes. Si bien es una definición un tanto técnica y escueta, que deja por fuera alguno de las posibles acepciones del término, (como lo hemos mencionado en el capítulo anterior.) por lo menos se diferencia de los anteriores autores que daban *por sentado* el concepto.

Los talleres

La segunda parte del libro nos introduce directamente a la práctica. Cada taller comprenderá los aspectos mencionados en las lecciones y el paso al siguiente taller implicará un nivel mayor de dificultad. Nos llama la atención que en los *Workshops* no aparece ningún punto relacionado con la lección 6, que es la de improvisación. Las lecciones 1 y 2 se dan en conjunto en la práctica, quedando entonces para cada uno de los diez talleres 4 rubros distintos: 1) Ritmo, 2) Reconocimiento Visual, 3) Estudios Sol-fa y 4) Estudios Melódicos. En la descripción que haremos a continuación de estos “Talleres”, haremos alusión a cada uno de esos rubros con el número que le acabamos de asignar, a fines de evitar la reiteración de los nombres.

Taller Uno: 1) Ejercicios con redondas, blancas, negras y sus silencios respectivos. Está pensados para hacerse con la voz mientras se dirige el compás con la o

las manos. Es llamativo que al igual que con la Escala Mayor, no hay ninguna explicación de las duraciones de las figuras, o el indicador de compás. También está la versión de práctica de ritmos en duetos que se pueden hacer con otra persona o grabando una de las partes e interpretando la otra.

2) En los primeros ejercicios de reconocimiento visual se trabaja con las tonalidades de Do, Sol, Fa y Sib. En todos los casos, son ejercicios sin cromatismos pero que pueden estar en clave de Sol como en clave de Fa. Recordemos que estos ejercicios consisten simplemente en “decir” la sílaba correspondiente a cada nota.

3) Siguen lo que se dieron a llamar ejercicios Sol-Fa, en estos se lee la sílaba (escrita) y se entona la nota.

4) Finalmente aparecen los Estudios Melódicos, en los que se canta una melodía leyéndola. Se agregan también duetos melódicos.

Taller Dos: 1) incorpora, previa explicación gráfica, cómo es la marca de dirección para $3/4$ y $2/4$. En lo rítmico se incorpora la ligadura de prolongación y con ello síncopas de compás.

2) Incorpora las tonalidades de Re, Mib, La y Lab.

3) Saltos de 4ta. y 5ta. Acá nos llama la atención que hace hincapié en concentrarse en la resolución (función) de las notas y no en el intervalo en sí. Se asemeja quizás más a Hindemith y obviamente está opuesto a Aguilar y Garmendia, por ejemplo.

4) Agrega los compases y tonalidades nuevos.

Taller Tres: 1) Incorpora negras con puntillo y corcheas.

2) Tonalidades nuevas: Mi, Reb, Si, Solb.

3) Variaciones en el movimiento melódico. Saltos que pueden ser de 6ta. o 3ra.

4) Agregados de los ejercicios anteriores.

Taller Cuatro: 1) Compás de $2/2$ con las mismas figuras.

2) Tonalidades agregadas: Fa#, Dob y Do#.

3) Incorpora lo anterior.

4) Id Ant.

Taller Cinco: 1) Introduce compases compuestos, sin explicación más que la marca del compás. Da variantes para dirigir rápido y lento.

2) Introduce escalas menores en sus tres versiones: Real (para nosotros Antigua), Armónica y Melódica. En la metodología que está trabajando, la Tónica seguirá siendo nombrada con la sílaba Do. A modo de ejemplo así quedaría una escala Menor Antigua:

Nuestra notación: La -Si – Do – Re – Mi – Fa – Sol – La

Cifrado americano: A – B – C – D – E – F – G – A

Solféo Sol-Fa: Do- Re – Me – Fa – Sol – Le – Te – Do (Porque es escala menor: Mib, Lab, Sib)

Si bien comprendemos el valor estructural que tiene elegir esta manera de diferenciar la escala mayor de Do de la menor de La, no podemos evitar marcar que tal vez dicha decisión lleve a algunas confusiones.

3) Escalas mayores y menores.

4) Escalas mayores y menores, aunque curiosamente todos los ejemplos brindados están presentados con escalas menores.

Taller Seis: 1) Mismas figuras, pero incrementa la dificultad de las síncopas, mayor cantidad de ligaduras.

2) Introduce los modos Dórico, Eólico y Frigio. Las sílabas partirán igualmente en Do y el resto se adaptará a la estructura que tendría Do en ese modo.

3) Escalas menores y los modos mencionados en el punto anterior.

4) Id Ant.

Taller Siete: 1) Agrega semicorcheas, combinaciones con corchea, corchea con punto y silencios.

2) Incorpora los modos lidio y mixolidio.

3) Id Ant.

4) Id Ant.

Taller Ocho: 1) Mayor dificultad al poner semicorcheas solas, cualquiera de las cuatro. Agrega semicorcheas en compás compuesto.

2) Añade el concepto de “modos mixtos”, que implica la posibilidad de ir cambiando de modo manteniendo la tónica en una misma melodía.

3) Id Ant.

4) Id Ant.

Taller Nueve: 1) Síncopas de semicorcheas con ligaduras de prolongación.

2) Cromatismos por grado conjunto en las siguientes tonalidades: Do, Fa, Sib, Mib, Sol, Re y La. Nuevamente sugiere pensar en la nota en que va a resolver ese cromatismo para pensar así la función en la que resuelve.

3) Id Ant. Empieza con la escala cromática completa.

4) Id Ant. Pero no hace toda la escala, empieza con melodías directamente.

Taller Diez: 1) Incorpora los tresillos para los cuales propone una cuenta extraña, al menos para nosotros, que sería contar cada una de las tres figuras de la siguiente manera: 1 – 2- 1, 2 -1 -2, etc. El autor no brinda ninguna explicación de por qué toma la decisión de contarlos así. En los ejercicios hay tresillos con silencios, tresillos de negra en compases con denominador 4 y tresillos de corchea, pero mezclando negra y corchea.

2) Continúa con los movimientos cromáticos para las tonalidades de Lab, Reb, Solb, Dob, Si y Fa#. En la escritura aparecen dobles sostenidos y dobles bemoles, sin embargo no explica en ninguna parte qué sílaba le deben corresponder a los mismos. Suponemos que aquella que llevaría la nota enarmónica. Ya en el taller 5 había indicado al inicio que el símbolo x correspondía a doble sostenido, pero tampoco aclaró que sílaba usaría para el mismo.

3) Ejercita el salto diatónico que va a una nota cromática y al revés: salto cromático que va a una nota diatónica.

4) Incorpora las mismas dificultades y propone:

Cuando tiene un salto diatónico que va a un cromatismo, piense la resolución en su cabeza. No trate de medir el salto por intervalo. Concéntrese en la

resolución esperada. Esto le permitirá desarrollar una memoria a largo plazo precisa para las funciones cromáticas. (Prosser, 2000: 132).

4-3 Ron Gorow y su método:

Hearing and Writing Music: Professional Training for Today's Musician (1999)

El libro tiene una pequeña introducción titulada *A Personal Approach to Learning Music (Un abordaje personal para aprender música)*. En esta nos comenta que el libro está diseñado para desarrollar y refinar la percepción y la habilidad para comunicarse por medio de la música, entender lo que se escucha y poder expresar sus ideas por medio de la notación musical o la interpretación.

Para esta segunda edición ha agregado material nuevo, como secciones donde habla del trabajo en el “negocio de la música”. Para esto considera que hay que desarrollar un oficio integral de la música, aludiendo que a lo largo del camino “derrumbaremos algunos mitos que continúan confundiendo y desalentando al estudiante de música.” (Gorow, 2000: 1).

Desde ya este punto cuenta con la empatía de quienes escriben el presente trabajo, si bien este autor no menciona cuales son esos “mitos” hace alusión a uno de los problemas que nos llevaron a la presente investigación.

Advierte que el uso del libro requiere un conocimiento básico de música, como ubicar las notas en el pentagrama, entender las claves, armaduras y compases, cuestiones que no pretende “duplicar” de muchos libros ya existentes. El objetivo es expandir el conocimiento y las técnicas que ya se han desarrollado y ganar la confianza que le permita al lector tomar decisiones musicales basadas en lo que escucha, en su experiencia y su intuición en lugar de basarse en las reglas de otros.

El primer capítulo sigue siendo de alguna manera introductorio, ya que nos da un panorama de los alcances que tiene el manejo de los temas que va a tratar. Es estimulante y alentador que haga referencia a todas las distintas facetas laborales que puede tener un músico, aún a sabiendas de que en nuestro medio la mayoría son inexistentes o limitadas a unos pocos. Las áreas de trabajo comprendidas son: Composición, Interpretación, Improvisación, Transcripción, Arreglos, Orquestación, Preparación Musical, Editor de textos musicales (una suerte de revisor previo a la publicación), y finalmente pone un grupo de cuatro disciplinas juntas: Bibliotecario

Musical, Editor de Música para la industria cinematográfica, Contratista Musical, Consultor de Partituras, Ingeniero de Audio.

Hace hincapié en el entrenamiento personal y propone el libro como una herramienta, tanto para aquel que sea autodidacta, como para cualquier músico y pone de manifiesto que las habilidades fundamentales para crear música son el poder escuchar y escribir.

Brinda además conceptos interesantes por su amplitud, como por ejemplo:

La música del mundo, por diversa que sea, comparte elementos comunes. Los atributos únicos de cada cultura, género y estilo son meras variaciones de intervalos, ritmos, temperamento y timbre. Nos concentraremos en esos elementos con el objetivo de prepararlo para trabajar con cualquier tipo de música y perfeccionarse en todos los pasos del proceso de comunicación con la música. (Gorow, 2000: 7).

Para esto propone la idea del músico completo, quien debe estar familiarizado con muchos géneros, debe sentirse cómodo tanto con instrumentos acústicos como eléctricos y estar preparado para cualquier situación que se presente en lo que respecta a lo laboral antes mencionado.

Sienta además algunas bases de cómo será el trabajo con el libro, en el que se buscará desarrollar el oficio partiendo de la técnica para que este pase luego al subconsciente.

No solo prevé la posibilidad de desarrollarse laboralmente haciendo de la música un oficio. Se pregunta en este capítulo “¿Y el Arte?”. Trata de resolver la cuestión con una ecuación bastante sencilla: “Cuando trabajas en la música de alguien más, eres un trabajador en su oficio, cuando trabajas en tu música eres un Artista”. (Gorow, 2000: 15).

Da sugerencias, además, de cómo organizar el trabajo y las técnicas con las que se va a trabajar. Propone una lista de técnicas en las que encontramos el entrenamiento auditivo, la transcripción como práctica para “aflojar la mano”, aprender la clave de Do en 3ra., orquestación y práctica instrumental entre otras. Propone inmediatamente que cada uno organice su propia lista de técnicas basada en el orden de importancia para los objetivos personales.

Termina el capítulo con un apartado sobre terminología musical, en el que alude al problema de expresar con palabras aquello que muchas veces ha adoptado palabras distintas, de otros idiomas o que un compositor o autor ha llamado de una manera y otro de otra. “Hemos intentado usar palabras que le ayuden a visualizar o clarificar el proceso mientras va desarrollando sus técnicas”. (Gorow, 2000: 24). Basándose en esta idea plantea como objetivo último el ir eliminando las palabras del proceso preceptivo, de manera que, a la hora de escuchar y escribir música, las palabras no sean necesarias, sino que “la música fluirá a través suyo para convertirse en símbolos y sonidos.” (Gorow, 2000: 24).

En el capítulo dos se empieza a desarrollar el método propiamente dicho. Plantea un esquema que mantendrá a lo largo de todo su desarrollo, que consiste en exponer conceptos, explicar alguna técnica o el uso de alguna herramienta, lo que el autor llamará *Tool Kit* (Set o juego de herramientas) y paso seguido, la propuesta de ejercicios prácticos. Cada uno de estos es identificable visualmente de alguna manera: los conceptos teóricos están anticipados por el dibujo de una mano escribiendo; las “cajas de herramientas” por el dibujo de un martillo y una pinza; los ejercicios en un recuadro.

Encontraremos primero nociones y conceptos todavía generales, muchos de ellos claros y que hacen alusión en primera instancia a la Percepción y a prácticas derivadas de esta como la “escucha activa” o la posibilidad de recrear lo que se está escuchando o pensando.

Otros conceptos parecen dudosos, sobre todo para su correcta traducción, ya que implica términos que aparecen en textos distintos con distintas connotaciones, como ser los de Altura, Nota o Tono. El autor hace la siguiente distinción para *Tone* y *Note* (tono y nota) y es que el Tono es el Sonido y la Nota el Símbolo. De esta manera, entiende que el tono se percibe por el oído y la nota por la vista, aclarando a la vez que los músicos, por lo general, mezclan ambos términos.

Nos recuerda que todos tenemos el mismo “equipamiento” para la percepción del sonido: oídos y cerebro, de manera tal que el sonido a través del aire llega a todos de la misma manera. Pero al momento de la percepción el sonido toma significados o dispara emociones: se vuelve una experiencia personal. “Evaluamos lo que escuchamos a través de nuestro set de filtros personales”. (Gorow, 2000: 27). Estos filtros van desde la música que hemos escuchado, nuestra cultura, la comprensión que se tenga de la

teoría musical, los conocimientos de acústica, el conocimiento de instrumentos, nuestro estado emocional y nuestra conciencia receptiva.

Todo esto tendrá su rol en las distintas actividades musicales, que están relacionadas e interconectadas. Por estas actividades entiende: Composición, Orquestación, Arreglos, Transcripción, etc. De manera tal, que el objetivo ulterior debe ser percibir y escribir cualquier música, sin importar su grado de complejidad. Para ello es fundamental separar las actividades fundamentales de escuchar y escribir música para concentrarse a pleno en cada una. Cuando se logra fluidez, se combinarán para lograr una técnica que sea precisa, rápida y eficiente. Esto ya lo vimos en los métodos de uso local que analizamos previamente, pero es más novedoso el nivel de detalles y profundidad que Gorow le da a cada aspecto.

Por ejemplo, al final de este capítulo, desarrolla la idea de Escucha Activa o Audición Activa, planteando las siguientes cuestiones: primero, que la música es escuchada en muchos niveles y a través de muchas partes del cuerpo. Esto va desde lo emocional, pasando por lo corporal en el sentido de respuestas con movimiento, hasta lo intelectual.⁴

El autor propone que el mejor entrenamiento para todas las fases de la música, es esa escucha activa que permita el desarrollo del oído interno. Se trata de hacer que lo que escuchamos en forma “inconsciente” se vuelva consciente, incluso aquellos sonidos que no están dentro de la música.

Los primeros ejercicios que plantea tienen que ver con esta toma de conciencia del entorno sonoro y la posibilidad de concentrarse en sonidos particulares a elección, luego reflexionar acerca de características de ese sonido, cómo la distancia y procedencia, la altura y la duración, el timbre. Otro ejercicio es escuchar sonidos de la naturaleza y pensar posibles aplicaciones musicales del mismo. También crear instrumentos con objetos para familiarizarse y explorar sus propiedades acústicas.

Es interesante que luego habla directamente de intervalos y nombrarlos además de tratar de encontrar la interválica de una bocina de auto o un timbre de puerta, por

⁴ Gorow es un autor que se plantea esta cuestión de lo corporal, el movimiento y lo intelectual, dentro de su método, tal vez de un modo más intenso que Hindemith, Aguilar, Garmendia, e incluso que Prosser. Tal vez sólo se deba a que es más actual y eran conceptos más extraños en los años de elaboración de los primeros métodos, pero queremos igualmente marcarlo por la dirección en la que estamos llevando nuestro trabajo y los desarrollos que dichos conceptos tendrán en el capítulo 6.

ejemplo. Esto da cuenta, al igual que notamos en el método de Prosser, que hay conocimientos específicos de teoría musical que se dan por sentados, intuimos, nuevamente, que se sabe que se aprenden en la educación básica.

Introduce aquí el concepto de Resonancia. Partiendo de que tanto el sonido y luz son energía que vibra a distintas frecuencias, sostiene que cada cosa tiene una frecuencia particular y que la resonancia no es otra cosa que la respuesta de un objeto a una onda sonora que vibra en su misma frecuencia. Mas aún, sostiene que esto es lo que nos permite percibir la música tanto física como emocionalmente. “La resonancia es la base de la tonalidad y la armonía; la llave que abre la caja de herramientas de la percepción musical.” (Gorow, 2000: 31).

Introduciré aquí, como primer set de herramientas, a la voz. Como en muchos de los métodos vistos, nos recuerda que nuestro instrumento natural está 100% controlado por nuestro oído. Gorow propone que la voz no debe ser entrenada y que, aunque uno no cante, la voz funcionará igual como su instrumento personal.

En este sentido quienes escribimos el presente trabajo no podemos dejar de manifestar, cierta resistencia a esta idea, o al menos dudar de dicha afirmación. Esto es debido a haber podido enfrentar situaciones de alumnos que no encuentran cómo afinar y que la solución a su situación requiere de un especialista como un fonoaudiólogo.

De todos modos, el primer ejercicio que propone al respecto consiste en emitir un sonido y tratar de mantenerlo afinado, es posible constatar que esto genera resultados efectivos en personas que nunca han intentado afinar una nota.

Como herramienta, incorpora también la correspondencia o coincidencia (*matching*) de las alturas. Esta está de la mano con la resonancia y es lo que nos permite cantar naturalmente en octavas entre hombres y mujeres, por ejemplo. Como ejercicios, sugiere cantar notas al unísono con un instrumento, luego variar levemente la afinación prestando atención a las diferencias, finalmente cantar primero una octava del sonido escuchado y luego intervalos diferentes.

La siguiente herramienta es internalizar. Esto es tan simple como la posibilidad de recordar música, el desarrollo del oído anterior. Acá nos resulta curioso ver que menciona la habilidad de nuestra memoria para evocar música, pero a la vez sugiere no pensar en la altura puntual en esos casos sino en abstracto. Como ejercicio, propone

recordar una línea melódica cualquiera y luego analizar su ritmo y sus intervalos, como en el caso de los intervalos, el concepto y las posibilidades de analizar ritmos están dadas por sentadas.

La conexión física es otra herramienta posible, esta es la habilidad que tienen muchos instrumentistas de recordar ciertos intervalos ayudándose con la digitación que harían en su instrumento. Para finalizar sugiere ejercitar la memoria de la nota, tocando una nota primero, recordar ese sonido y luego repetirlo al unísono o la octava y luego de algunos momentos.⁵

En el capítulo 3, hace una revisión muy precisa del fenómeno vibratorio y obviamente se concentra en los que entran en el rango audible. Plantea los conceptos de acústica referentes a la serie de armónicos para explicar la diferencia entre estos y la escala de temperamento igual. Plantea ejercicios cantando los sonidos correspondientes a los primeros armónicos partiendo de cualquier sonido, luego comparar unísonos y octavas, luego concentrarse en la quinta cómo esencia de la tonalidad y origen de la armonía occidental.

Proporciona explicaciones de porqué escalas de 7 sonidos y de 12 sonidos, compara los sonidos de la serie de armónicos y aquellos del temperamento igual haciendo una buena explicación de cómo el músico se adapta a cualquiera de ellas dependiendo de la circunstancia. Por ejemplo, si un cuarteto de cuerdas o un cuarteto vocal interpreta solo, su afinación se aproximará más a aquella de la serie de armónicos; mientras que si tocan con un piano se acomodarán inmediatamente al temperamento igual. A esto lo denomina, afinación de interpretación (*performance intonation*).

Propone ejercicios de comparación de ambos tipos de afinación, más aún: presenta el concepto de micro tono como la posibilidad de dividir la octava en más de 12 partes, menciona escalas indias que la dividen en 22 o 53 partes, y propone ejercicios para escuchar y percibir intervalos menores al semitono, para esto se puede valer uno de sintetizadores o medios digitales que permiten establecer diferencias de notas por cents.

A continuación, pasa a establecer el concepto de relatividad de los elementos que intervienen en la música, salvo el intervalo. Basará, sin duda, gran parte de su método a esta idea de que el intervalo es perceptible independiente de la altura y que la altura como tal es arbitraria. Irá más lejos considerando también que timbre, dinámica,

⁵ Ver, más adelante en nuestro trabajo (Cap. 6), el concepto de *embodiment*.

tempo, temperamento y tonalidad son también relativos o arbitrarios. El argumento es que, por ejemplo, una melodía se reconocerá independientemente de la tonalidad en que esté, el timbre con que se toque o el registro en que se interprete; su “identidad” está dada por la interválica y el ritmo. Esto lo vimos en otros métodos y será motivo de discusión y análisis en el siguiente capítulo. Continuemos ahora con el método en cuestión.

Se detiene Gorow, un minuto, a establecer cierta relación que puede tener la música con las artes visuales, esto a fines de poder pensar cómo volcamos el sonido en el papel, partiendo de algo tan obvio como que no podemos ver el sonido. De todos modos, logramos establecer el código que nos permita representar alturas y tiempo y cómo damos “perspectiva” y “dimensión” con la orquestación y las dinámicas.

Las últimas páginas del capítulo las dedica a reafirmar el porqué de buscar el oído relativo en lugar del absoluto, expondremos a continuación las principales dejando para el siguiente capítulo los cuestionamientos al respecto que ya hemos manifestado.

Empieza diciendo que “Oído absoluto es la habilidad de identificar notas; oído relativo es la habilidad de identificar intervalos”. (Gorow, 2000: 70). Procede a aclarar que no poseer oído absoluto no es una desventaja y que tenerlo en algunos casos puede serlo. Hace mención a afirmaciones sobre la posibilidad de desarrollar el oído absoluto y coincide en que instrumentistas que han empezado desde pequeños desarrollan memoria de notas particulares. A pesar de esto, sigue insistiendo en que es un elemento arbitrario de la música y que por ello será mejor invertido el tiempo concentrándose en intervalos.

Pasa a detallar ventajas, algunas antes mencionadas, sobre el oído relativo. Lo que nos resulta interesante acá, que no vimos en Aguilar, por ejemplo, es el deseo de establecer su postura basándose en elementos y criterios bien fundamentados, como en la siguiente frase:

Cuando la música grabada es transferida de un dispositivo o medio a otro, hay una posibilidad de que la afinación cambie, en especial con los medios analógicos. Puedes recibir música grabada que está medio tono arriba o abajo o en ‘zona lintera’, quizás un cuarto de tono arriba o abajo. Aun así, los intervalos no han cambiado; los intervalos

mantienen la identidad de la música en cualquier altura. (Gorow, 2000: 71).

De todos modos, algunos de sus argumentos son poco sólidos, como plantear que con el oído relativo voy a poder escribir la música en cualquier tonalidad. Esto que plantea no depende de las capacidades auditivas, sino del conocimiento de la teoría musical. Una persona con oído absoluto, que escucho una grabación en Sib porque esta estaba medio tono abajo, no tendría ningún problema en escribirla correctamente en La, si es que conoce los rudimentos teóricos.

Acá hace un planteo que retomaremos en el siguiente capítulo y es el problema de la relación entre afinación y frecuencia del sonido, el asunto de que la nota La hoy es 440hz y en época de Beethoven podía ser 422 y mañana tal vez cambie. Lo interesante acá es que es consciente de que el músico afina intuitivamente ante cualquier variante de este tipo, este es el factor que nos resulta interesante.

Como epílogo del capítulo hace una propuesta importante sobre su objetivo con el método y es que se “pueda escribir música - transcribir, arreglar, orquestar o incluso componer – sin ayuda de un instrumento.” (Gorow, 2000: 73).

Entramos en el capítulo 4, llamado: “El material de la música”. En concordancia con lo expuesto en el capítulo anterior, en este empieza hablando del intervalo como elemento de mayor preponderancia. El propósito inmediato, será el de diferenciar y familiarizarse con cada intervalo.

El autor propone acá la idea de que los intervalos son “idealizados” ya que existen infinito número de intervalos dentro de una octava. Los 12 que conocemos considera que “son modelos conceptuales en aras de la simplicidad y la conveniencia en la notación”. (Gorow, 2000: 79). Si bien esta idea suena extraña en principio, la comparación con el color la clarifica un poco: nosotros tenemos el concepto de rojo a partir de una enorme variedad de tonos de rojo. Del mismo modo tenemos el concepto de 3ra. Mayor en base a gran variedad de variantes en afinación para el mismo intervalo. Sugiere nuevamente que los intervalos serán entonces “idealizados” a menos que se especifique su “derivación” (de lo cual hablará en la página 315 de su libro).

Aclara, no obstante, que estas fluctuaciones de afinación podrán ser también indicadas por medio de flechas u otros símbolos, incluso valores numéricos como los

cents. Todo depende del grado de exactitud que se quiera lograr y del propósito del trabajo a realizar.

Considera “una suerte” que intervalos cómo la 5ta. temperada y por ende la 9na. (2da.) son bastante exactos, siempre en comparación con la serie de armónicos naturales, mientras que las 3ras. temperadas están muy alejadas de las de la serie lo cual nos ha llevado a aceptar distintas variantes de las mismas, así como de las 7mas.

No podemos evitar recordar que el trabajo interválico en el método de Aguilar parte de las 3ras. ¿Las habrá considerado más fáciles? ¿Pensó que aun siendo más “difíciles” convenia vencer primero las dificultades mayores? Estos interrogantes serán retomados en el final de este trabajo.

No podía faltar establecer la diferencia entre intervalo melódico e intervalo armónico (vertical sugiere el autor) y la consigna de empezar a identificar los distintos intervalos en ambas versiones. Para ello plantea una primera cuestión, que es cómo vamos a nombrar el intervalo. Las posibilidades empiezan con el más común en nuestro medio, que es nombrar el intervalo con un orden numérico en relación a una tónica o sonido inicial. Para los norteamericanos, una variante es lo que ellos llaman *Solfège* que, como vimos en el libro de Prosser, se trata de nombra las notas con las silabas en latín. Una tercera posibilidad es la de él orden cromático, que se conoce también cómo *Pitch Class*, donde partiendo de cualquier nota, tomaré el unísono como 0, el semitono como 1, el tono será 2, etc., etc.

Aclara que cada una de estas formas de nombrarlas, tendrá sus ventajas y desventajas, lo cual no ve como un problema, porque a la larga, esto no va a ser necesario para escribir y eventualmente el objetivo es “establecer una conexión directa entre el sonido, la percepción y la notación, sin necesidad de la asociación con palabras.” (Gorow, 2000: 83).

Nos resulta interesante ver que el autor menciona negativamente el método que propone Aguilar de asociar el inicio de una canción conocida con el intervalo para recordar su sonido particular. Gorow por el contrario dice que “este método no es recomendable ya que le desmerece la música inmediata que se tiene a mano.” (Gorow, 2000: 82).

Hechas las explicaciones y aclaraciones conceptuales, procede a dar una serie de herramientas que serán la tonalidad (abajo veremos cómo definen este término en inglés), la distancia y la resonancia.

Tonalidad, traducido literalmente de *Tonality*: no hace alusión a el repertorio de alturas que se emplea, por ejemplo: nosotros decimos tonalidad de Do Mayor o Tonalidad de Re menor. El autor se refiere a la relación jerárquica entre sonidos, donde un sonido funciona como fundamental de otro y propone como ejemplo la 5ta. en la serie de armónicos, aduciendo que el sonido más grave se percibe como tónica. Sin embargo, aclara que esta sensación puede ser subjetiva.

La distancia, que generalmente nombramos numéricamente, será en un instrumento de cuerda o teclado visible en la mano, en un instrumento de viento se relacionará con la velocidad del paso del aire o con una disposición de los dedos para que el tubo que suena sea más largo o más corto. Pero cuando entonamos un intervalo melódico utilizamos cierta cantidad de energía. “Los intervalos melódicos contienen la energía dinámica de su distancia”. (Gorow, 2000: 85).⁶

Finalmente, la resonancia, mencionada en capítulos anteriores como el fenómeno físico que se conoce también como consonancia y disonancia, pero también asociado a la serie de armónicos. Así la octava y la quinta las considera más resonantes. Si bien no hay un acuerdo en el grado de resonancia que puede tener cada intervalo, este concepto nos permite discernir intervalos. Aclara que la resonancia es generada sólo por intervalos verticales pero que su efecto es transferido a la versión melódica de cada intervalo.

Estas herramientas ayudarán a distinguir cada intervalo hasta que se pueda reconocer instantáneamente. Según el autor, estas herramientas trabajarán en conjunto de manera tal que, si en un momento de la escucha, no capté la distancia de un intervalo y, en consecuencia, obtuve mal las alturas siguientes, entonces el sentido de tonalidad será el que me dé la noción de que un error ha ocurrido.

En esta instancia, empezando en el capítulo 5, propone empezar a tratar cada intervalo en forma independiente, despojado del influjo de tonalidades o armonías

⁶ Ver Cap. 6 de este trabajo, cuando citamos textos de Hatten (2018) y Larson (1994- 2012) que hablan de la misma idea.

circundantes, hasta que cada uno se vuelva familiar. Luego empezará la asociación con otros intervalos en el contexto real de la música. Con este criterio evitará, a propósito, la escritura por ahora, para poder concentrarse en la escucha.

Los intervalos se considerarán de a pares, por aquellos que compartan similitudes de sonido y función, por ejemplo, 4tas. y 5tas., 2das. mayores y 2das. menores. Inmediatamente da algunos consejos para aprender los intervalos, muchos de los cuales vimos ya en Aguilar. En lo que se va a diferenciar ampliamente, es en el orden en que propone su estudio y su práctica.

Para cada intervalo hará una alusión a las herramientas que presentó en el capítulo anterior, o sea, a su tonalidad, su distancia y su resonancia. Para las explicaciones, tendrá en cuenta la ubicación según la serie de armónicos y en la escala diatónica. A su vez en las ejercitaciones nombrará los intervalos por su número según el *Pitch Class*. Acá detallaremos simplemente aquellas nociones que incorpore, que nos resulten relevantes para su posterior análisis y comparación con los otros métodos.

Parte de la 8va., a la que considera, la materialización de la tonalidad. Su resonancia la define como la más transparente y será para el autor, el más puro de los intervalos. Sin embargo, aclara que en su versión melódica es lo contrario y su entonación puede ser dramática por ser un salto grande que demanda un montón de energía. Inmediatamente, sigue el unísono.

Luego asocia 5tas. y 4tas., por ser derivadas ambas de la aparición del tercer armónico. Los considera la esencia de la tonalidad asegurando que su relación natural con la fundamental es inevitable aún en música atonal.

Nos permitimos dudar, en principio, de esta afirmación y será elaborada en posteriores capítulos.

Trabaja entonces primero la 5ta., cuya ejercitación será cantar 5tas. partiendo de cualquier sonido, primero hacia arriba y luego hacia abajo. Plantea la necesidad de tener claro que al cantar una 5ta. descendente, se está cantando el 4to. sonido de la escala diatónica y que estas relaciones pueden generar confusiones.

La 4ta. la considera un complemento de la 5ta. pero insiste en la importancia de independizar su sonoridad como intervalo y acostumbrarse a entonarlo y reconocerlo como tal. Agrega un apartado que usará a posteriori para cada intervalo, que es el de

Fine Tuning (Si bien lo podemos traducir simplemente como afinación, pareciera que el sentido buscado es el de perfeccionamiento o afinación fina). Para esto propone comparar cuartas y 5tas. pensando su posición dentro de la octava y así familiarizarse con el esquema 1, 4, 5, 8 (acá cada número corresponde al número de orden en la escala diatónica).

Para pensar la distancia de estos intervalos, propone por un lado “vocalizar la 4ta. ascendente, luego experimentar la energía adicional necesaria para la distancia de la 5ta. ascendente.” (Gorow, 2000: 97). Si bien esto de “medir la energía” resulta abstracto y realmente poco medible, nos parece interesante la incorporación y posterior alusión a el dibujo de un saltador de garrocha ante barras de distinta altura, pensando cuál es cada una y luego tomando impulso para lograr el salto necesario. Sigue a esto una batería de ejercicios en los que se entonan ambos intervalos por separado y luego, en distintas combinaciones. Luego nombrar las notas resultantes de 5tas. y 4tas. en cualquier tonalidad. Finalmente, como en Aguilar, cantar cadenas del mismo intervalo. Como diferencia, propone pensar, qué escalas se están formando al hacer cada cadena de 5tas. o 4tas.

Siguiendo el criterio de los sonidos que van apareciendo en la serie de armónicos, incorpora ahora las terceras, a las que denomina la esencia de la tonalidad. Hay un tema que consideraremos luego: el autor tiene en cuenta siempre la afinación natural, generada por la serie de armónicos y la afinación temperada. Si se comparan las 3ras. mayores resultantes, veremos que las de la afinación temperada equivalen a 400 cents, mientras que, las de la serie de armónicos, a 386 cents. La tercera menor será, en el mismo orden, 300 cents para una y 316 para la otra. Recordemos que el semitono son 100 cents y acá las diferencias propuestas rondan los 15 cents, alrededor de 1/16 de tono (el tono dividido en 16, o el semitono dividido en 8). ¿Es perceptible? Si...por oídos muy entrenados, pero, cómo ya dijo el mismo Gorow, al cantar o interpretar con instrumentos no temperados, el oído y la percepción nos llevan a acomodarnos intuitivamente en la afinación correspondiente. La pregunta que dejamos para elaborar y discutir luego es: ¿Qué grado de precisión necesito realmente a los fines de escribir una melodía? Obviamente pensando en una melodía occidental que parte de las notas. Otra discusión sería pensar en músicas indias o de otros lugares, que tienen en su repertorio de alturas unidades menores al semi tono.

El autor asume el problema que representa el 7mo. Armónico, ya que no tiene aplicación práctica en el sistema temperado. Hecha la salvedad, sigue adelante con las 3 ras. ya mencionadas.

Empieza con la 3ra. Mayor: sugiere que, por ser el quinto armónico y estar cerca del cuarto armónico (que es la misma nota del armónico 1), se identifica naturalmente a esta como fundamental. A nivel de distancia, propone ver su ubicación en escalas y modos y, como resonancia, la describe brillante y vibrante.

La 3ra. menor, trata de asociarla a la fundamental de la serie de armónicos, por estar seguida del armónico 6, que sonará relacionado a la fundamental. En este punto, nos parece que se está tratando de asociar una relación basada en la serie de armónicos un tanto forzada. En cuanto a la distancia, menciona el hecho de que es más fácil de entonar que la 3era. mayor y que por ello es más común en melodías, cosa que habría que corroborar, no nos suena muy correcta la afirmación, pero escapa a los alcances del presente trabajo dicha corroboración. Su resonancia la considera oscura y melodiosa.

Como ejercicios propone el encontrar los intervalos en las escalas y modos (de los modos habla en el siguiente capítulo), entonar el acorde de triada mayor y visualizar a las 3ras. cómo las dos partes de la 5ta. justa. Otro ejercicio puede ser: cantar la escala por terceras. Mencionamos esta, para que se visualice la diferencia con el método de Aguilar; posteriormente compararemos estas diferentes posibles prácticas y ejercitaciones.

Prosigue con las segundas, a las que considera esencia de la melodía. Al igual que en los casos anteriores, las presenta por su aparición en la serie de armónicos. Luego de esto menciona particularidades que diferencian al tono del semitono, tanto en lo melódico como en lo armónico. Como con las terceras, advierte que es fácil confundirlas, con lo cual propone ejercicios para su práctica y diferenciación. Un tipo de ejercicio novedoso, que ya había quizás anticipado con el saltador de garrocha en las 4 tas. y 5 tas., es el de imaginar dos edificios; uno de dos pisos y el otro de uno, cantar el tono imaginando que visualizo del suelo al segundo piso con el tono y con el semitono visualizo el edificio de un piso. Nos preguntamos si es útil afianzarse a una imagen para lograr diferenciar intervalos.

Seguidamente presenta el tritono. Este no es posible asociarlo a la serie de armónicos, de modo que el autor presenta aquellas características que lo hacen

particular y trata de adjetivarlo para poder identificarlo fácilmente. Reconoce la imposibilidad de pensar ninguno de los sonidos como una fundamental y prefiere asociar su tendencia a ser resuelto como disonancia, sobre todo cuando aparece en el acorde de séptima de dominante.

Es muy interesante que plante casos como el de la música de Thelonious Monk, donde el tritono será un elemento estilístico que no necesita que sea resuelto. Luego de proponer ejercicios para su reconocimiento auditivo, advierte la dificultad que presenta en la escritura, ya que puede escribirse cómo 4ta. aumentada o 5ta. disminuida y como solución, propone que la 5ta. disminuida se resuelve en una 4ta. (en el caso de que se resuelva) mientras que la 4ta. aumentada, asociada al modo Lidio, resolverá a la 5ta. En ambos casos, está considerando que el sonido más grave se mantiene y sonido más agudo resuelve. Es llamativo que no considere la resolución más “tonal” en la que el sonido inferior asciende un semitono mientras que el superior desciende el mismo intervalo. Quizás lo considera implícito en la mención previa al acorde de séptima de dominante.

Antes de continuar sugiere familiarizarse con los intervalos expuestos hasta ahora, ya que son los intervalos básicos y que, una vez dominados, se está listo para expandirse con los siguientes intervalos.

A este nuevo grupo los llama intervalos complementarios. Estos son las 6tas. y 7mas., a los que decide llamar así para no llamarlos inversiones (de 2das. y 3ras) ya que la palabra inversión se utilizará para los acordes.

Empieza con la 7ma. Mayor como complemento de la segunda menor. Para su reconocimiento propone pensar en el acorde de 7ma. Mayor, cuya sonoridad describe como solitario y dramático y que llama la atención. A su vez, pensar el intervalo fuera del contexto armónico, lo cual nos deja una sonoridad más punzante como la de la segunda menor, pero más amplia. Como con otros intervalos, estas adjetivaciones variarán dependiendo del contexto. La cercanía con la 8va. es otra particularidad para poder reconocerla.

Las ejercitaciones propuestas son: cantar una nota, luego la 7ma. Mayor y luego la 8va. Después hacer lo mismo descendiendo. Aparece el ejercicio teórico: nombrar una 7 ma. Mayor ascendente y descendente a partir de cualquier nota.

La 7ma. menor tendrá, según el autor, la fuerza en resonancia de su complemento: la segunda mayor. Lo relaciona con el acorde de 7ma. de dominante, para su reconocimiento. Para pensar su distancia recurre a la digitación que suele hacerse en el jazz para la mano izquierda en el piano.

Sugiere los mismos ejercicios que con la 7ma. Mayor y luego compara ambas, dado que sus distancias son similares, para ir apreciando las diferencias entre las dos.

La 6ta. mayor la considera tonalmente ambigua, al igual que su complemento, la 3ra. menor. Su distancia permite escuchar mejor ambos sonidos, mientras que la tercera menor suena más como una unidad por su estrechez en distancia. Las características de resonancia de la tercera menor se conservan en la 6ta. mayor.

Las ejercitaciones empiezan con: cantar sextas mayores hacia arriba y debajo de una nota dada. Luego cantar un sonido, una 5ta. arriba y seguidamente la 6ta. mayor. También cantar una nota, la 6ta. mayor y luego la 8va., o partir de una nota, 6ta. mayor hacia abajo y luego la octava inferior.

La 6ta. menor la considera también de tonalidad ambigua. Su distancia es la misma que la de la 5ta. aumentada, con lo cual puede ser útil cantar o pensar la 5ta. para luego subir medio tono y obtener la 6ta. menor. Para el autor, al escuchar este intervalo si logramos percibir la nota superior como fundamental, entonces se asocia fácilmente a la 3ra. mayor.

La ejercitación propuesta es la misma que para la 6ta. mayor, pero agrega como ejercicio, el escuchar la 6ta. menor y concentrarse en pensar el sonido superior como fundamental, luego hacer lo mismo con el sonido inferior.

Un ejercicio combinando ambas 6tas. nos aparece como muy interesante; nos dice el autor que en la música diatónica es común escuchar armonizaciones de una melodía por 3ras. o 6tas. En éstas, la cualidad de mayor o menor irá acorde al modo que se esté utilizando y cualquier alteración en esa cualidad será fácilmente perceptible. Pero si ese tipo de armonización lo estamos escuchando en música NO diatónica necesitaremos agudizar nuestra audición para percibir exactamente si se trata de 6tas. mayores o menores.

Sobre el final de este capítulo aparece el concepto de intervalos extendidos.

Usualmente percibimos la música en segmentos de dos octavas de distancia. La mayoría de las melodías están en un rango de dos octavas y nuestro sistema de estructura de acordes tiene una distancia de dos octavas. Los intervalos que exceden la octava, tanto melódica como armónicamente son entidades reconocibles. (Gorow, 2000: 112).

La afirmación puede ser cuestionable y sin duda hace alusión a cierto tipo de música más afín al autor. De todos modos, vale la pena la consideración de estos intervalos como diferenciados de su contraparte en una octava inferior.

En este criterio entran las novenas, décimas, oncenas, duodécimas y treceñas. Y considera que presentan las siguientes diferencias con sus contrapartes:

Novena mayor: posee una tonalidad más fuerte que la segunda mayor. Por ser la sumatoria de dos quintas, su resonancia produce menos zumbido que la segunda mayor.

Novena menor: el más punzante de los intervalos, en música tradicional, necesita imperiosamente resolver, en músicas más actuales se reserva para momentos intensos.

Décima mayor: de posición tonal poderosa, está en la serie de armónicos, una vez aprendido es fácil de reconocer.

Decima menor: melódicamente es simplemente una tercera menor y en forma armónica se percibe como novena aumentada.

Oncena: melódicamente funciona como una cuarta, en lo vertical se siente como el perímetro del acorde dominante con oncena.

Oncena aumentada: como intervalo aislado se asocia al tritono, melódicamente pierde esa fuerza característica del tritono. En lo armónico generará una sonoridad rica.

Docena: presenta las características de la quinta.

Treceñas: en lo melódico son sextas transpuestas. En la simultaneidad dan un sonido un poco diferente, ya que por lo general son el cuerpo de una estructura de dominante. Sin embargo, aclara que sextas y treceñas son diferentes en sonoridad y función: las sextas suelen ser sonidos agregados a la tríada mientras que las treceñas suelen implicar la presencia de un acorde de 7ma. de dominante.

La ejercitación propuesta es similar a las anteriores en la que se canta primero la octava y luego se sigue a la nota del Intervalo compuesto.

Con el título de “Escuchando Frases” el capítulo 6 nos invita de entrada a pensar que todo el trabajo previo es para desarrollar la percepción de la línea, que eventualmente llevará, en secciones posteriores, al trabajo con contrapunto y simultaneidades.

Cuando los intervalos se combinan en líneas melódicas o sonoridades verticales, ellos interactúan para producir un discurso musical significativo, en el que, algunos intervalos predominan mientras otros tienen un rol secundario. Aunque cada intervalo conserva sus características únicas, la interacción crea relaciones dinámicas de tonalidad, contorno y contexto armónico. (Gorow, 2000: 116).

Empezará ahora toda una ejercitación basada en líneas melódicas. Para ello define primero distintos Módulos Musicales, así llama a las elaboraciones melódicas que se les suele dar nombres como motivos, frases o lo que en la jerga del jazz llaman *licks*, que es un grupo más pequeño, de 3 a 10 notas y que, en realidad, es lo que en música clásica se denomina motivo.

Ahora que ya se tiene control sobre los intervalos sueltos, y dado que estos grupos son sucesiones de esos intervalos, el autor propone percibir esas ideas musicales como una entidad y no escuchar un intervalo a la vez. Similar a lo que sucede con una oración.

Para esto sugiere que al escuchar una frase hay que tratar de percibirla como una unidad. Para esto se tendrán también referentes que nos permitan reconocer rápidamente esas unidades. Este reconocimiento instantáneo tiene que ver con la organización tonal de los patrones, generalmente patrones más complejos, implican el agregado de cromatismos a aquellos más sencillos.

El primer paso son lo que llama “modos tetracordicos”. Esto implica los posibles ordenamientos de cuatro notas en distancias de tonos y semitonos. El los interpreta como una escala o modo, pero con una extensión de una cuarta en lugar de una octava. Cada uno de estos modos tiene una sonoridad particular que permite reconocerlos áuricamente.

Un ordenamiento inicial da como resultado cuatro modos a los que el autor denomina con los nombres de los modos medievales que empiezan con la misma interválica, así tenderemos uno Mayor, uno Menor, uno Frigio y uno Lidio. La ubicación, o ausencia, del semitono provee el elemento que describe la sonoridad de cada tetracordio.

Paso seguido, el autor propone como ejercitación cantar estos modos prestando atención al orden de tonos y semitonos, asociando el nombre del modo con su configuración (visualizar) y su sonoridad particular (internalizar).

En el siguiente ejercicio escribe una sucesión de intervalos que hay que entonar e identificar el modo a que pertenecen.

Como un paso más, expone la idea de “Tetracordios Exóticos”. Con esto se refiere a aquellos que contienen una segunda aumentada como en el caso del segundo tetracordio de la escala menor armónica. Sin embargo, el autor menciona su origen de la siguiente manera: “Combinando dos rasgos modales se producen modos tetracordicos que contienen la segunda aumentada, más característica en la música del Este que en la del Oeste”. (Gorow, 2000: 120). No es claro de donde sale la asociación entre un rasgo modal y la segunda aumentada.

Sea como sea, obtienen cuatro estructuras tetracordicas muy interesantes: 1) Frigio-Mayor: Semitono - Segunda Aumentada – Semitono, 2) Lidio-Menor: Tono – Semitono – Segunda Aumentada, 3) Frigio-Lidio-Mayor: Semitono - Segunda Aumentada – Tono y 4) Frigio-Lidio-Menor: Semitono – Tono - Segunda Aumentada. Cómo ejercitación propone la misma que con los tetracordios anteriores.

Termina esta sección asegurando que “Cuando se haya familiarizado con los modos tetracordicos, habrá dominado las combinaciones interválicas más frecuentes, que son la substancia de cada frase,”. (Gorow, 2000: 121).

Como siguiente paso introduce los Modos Diatónicos, haciendo antes que nada la aclaración de que se considera diatónica aquella organización escalística que involucre cada uno de las siete notas una vez. Se considera escala diatónica a la escala de Do mayor, de la cual se derivan 6 modos más, que surgen de empezar la escala en cualquiera de las otras notas que no son Do.

Cada uno de estos modos, al igual que los tetracordios, tendrá su propia sonoridad, que será posible reconocer auditivamente como una entidad. Es interesante que el autor plantea dos formas de pensar los modos: por un lado, Relacionados a Una Tónica, esto es tomar una nota como Tónica y a partir de ella seguir la estructura de tonos y semitonos de cada modo; por otro lado, Relacionados a Una Armadura de Clave (tonalidad), este es el caso en que, partiendo de una nota cualquiera en la que armemos el modo Jónico, su segundo grado será Dórico, el tercero Frigio, etc.

El autor dice que estos son reconocibles áuricamente debido a que por la ubicación que tenga cada uno de los semitonos y del tritono tendrán una sonoridad particular. La ejercitación sugerida para los modos, empieza con el poder entonar cada modo siendo consciente de la ubicación de los semitonos en cada uno. Un segundo ejercicio es tomar cada uno de esos modos y cantar libremente (inventar, improvisar) sobre cada uno de ellos. Finalmente propone un ejercicio teórico en el que hay que escribir la armadura de clave de los modos nombrados, ej.: Fa Menor, Sol Lidio, Mib Dórico, etc.

Luego de una breve reseña histórica sobre cómo los modos eclesiásticos devinieron en los modos Mayor y Menor, Gorow nos sugiere que lo que es útil hoy es el “efecto” de cada modo. Con esto se refiere a aquellas características que los hacen diferenciables de los modos Mayor y Menor, más arraigados en nuestro oído. Concretamente: la cuarta aumentada del Lidio, la 7ma. menor en una escala Mayor del Mixolidio; la 6ta. Mayor en una escala menor del Dórico y la segunda menor al inicio del Frigio. Nos llama la atención que quede descartado, sin ninguna explicación, el Locrio.

En esta diferenciación auditiva, vuelve a resaltar el rol importante de la ubicación del tritono en los mismos. Nos recuerda que una pieza musical puede estar enteramente un modo pero que también con frecuencia aparece momentáneamente un Efecto Modal, alterando alguna nota para dar una cualidad única a una frase o progresión armónica.

Pone un ejemplo de Prokofiev con un pasaje en Lidio y Luego una Melodía Tradicional (norteamericana suponemos) con un pasaje en Dórico. Con esto explicado y ejemplificado propone ejercitar ahora de la siguiente manera: A la siguiente frase 1-5-6-4-5-2-3-7-8 cantarla alterando los semitonos necesarios para que quede en los siguientes

modos: 1) Mayor, 2) Menor, 3) Lidio, 4) Dórico, 5) Mixolidio y 6) Frigio. A esto le siguen dos ejercicios iguales con frase diferentes.

Ya que cada modo posee una identidad característica y una interválica única sugiere tomarse el tiempo para aprender la sonoridad de cada modo a fines de poder estar consciente de los efectos modales, cuando estos se produzcan.

Luego de esto presenta otras posibles escalísticas, a las que define de la siguiente manera:

- **Modos combinados:** Estos son producto de hacer otras combinaciones con los tetracordios, la particularidad es que en su estructura interna tendrán dos tritonos. Para estos da 3 combinaciones:

- 1) Mayor-Menor: lo que se conoce en algunos ámbitos como escala Bachiana: es la escala Menor Melódica en su forma ascendente.
- 2) Mayor- Frigio-Mayor: es una escala Mayor con el segundo grado descendido.
- 3) Mayor-Lidio-Menor: es un modo Lidio con la 3ra. menor.

- **Modos exóticos combinados:** Son producto de combinar los tetracordios exóticos y como segundo tetracordio el tetracordio Frigio-Mayor. Esto da cuatro modos, para nombrarlos lo hace primero con el nombre del tetracordio superior y luego el del inferior, quedando:

- 1) Frigio-Mayor-Frigio-Mayor
- 2) Frigio-Mayor-Lidio-Menor
- 3) Frigio-Mayor-Frigio-Lidio-Mayor
- 4) Frigio-Mayor-Frigio-Lidio-Menor

- **Modos Pentatónicos:** Son los que devienen de empezar la escala pentatónica Mayor desde cualquiera de sus otras notas. Da a conocer el nombre que se da en china a cada uno de ellos, estos son: *Kung, Shang, Chiao, Chih, Yü.*

Antes de pasar a las siguientes estructuras escalísticas nos recuerda que estos modos son para poder reconocerlos como entidades a la percepción y no nota por nota. “Familiarizarse con los Modos Diatónicos es fundamental para la percepción tanto de la Música Occidental como de la Oriental.” (Gorow, 2000: 130).

Estructuras Simétricas: acá agrupa tanto acordes cómo escalas y sería el acorde aumentado, el acorde de 7ma. disminuida, la escala por tonos enteros, las dos escalas disminuidas y la escala cromática.

Un nuevo ejercicio propone cantar y familiarizarse tanto con los acordes como con las escalas simétricas. Luego pide verificar que al llegar a la octava la memoria tonal verifique la afinación con respecto a la primera nota.

En el final de esta sección el autor quizás abusa de la seguridad que tiene en su método pues dice “Usted ahora tiene la habilidad de fácilmente percibir cualquier línea melódica porque usted ha vivenciado todas las combinaciones interválicas, **usted lo ha escuchado todo***” (Gorow, 2000: 131). (*las negritas son del autor)

Nos permitimos dudar de esta afirmación y específicamente nos sorprende la conclusión ya que, hasta ahora, sólo ha trabajado por grados conjuntos.

Ahora, dentro del mismo capítulo, propone un nuevo tema al que titula “La Tonalidad como Herramienta”. Partiendo del concepto de las relaciones entre sonidos que establece la tonalidad, Gorow se aventura a sugerir que este mismo criterio puede aplicar incluso en música deliberadamente atonal, ya que nuestra mente tiende a agrupar y crear relaciones, ya sea de formas, colores o sonidos.

Con esto en mente propone no limitar nuestra percepción y dejar que esas relaciones tonales surjan aún en música que no fueron creadas con esos fines. “La Estructura Tonal nos provee una plantilla, un mapa de la tonalidad, que puede ser utilizada en la percepción de una frase” (Gorow, 2000: 133).

El ejemplo que pone a continuación de lo dicho no resulta clarificador; pasa inmediatamente a un apartado para Frases Diatónicas. Sin duda el autor está tratando de dar soluciones a ideas melódicas que no son por grado conjunto, o que, por lo menos tienen más saltos que grados conjuntos.

Para ello nos da la impresión de que complicó todo aquello que antes era muy claro y con una lógica consistente (como hemos visto en todos los autores). El mismo empieza esta sección diciendo que la tonalidad es una herramienta subjetiva. Pone una melodía cómo ejemplo y da cuatro diferentes posibilidades de cómo se podría percibir tonalmente. Luego nos da como ejercitación una melodía que primero hay que cantar. Después la idea es cantarla pensando el primer sonido como la Tónica, posteriormente

volver a cantarla, pero pensado el segundo sonido como Tónica y así con cada sonido de la melodía. Cada una de esas Tónicas será además la Tónica de un modo distinto del anterior.

Esto puede ser interesante cómo práctica, pero nos genera ciertas dudas en cuanto a la efectividad que pueda lograr para una lectura fluida.

Del mismo modo estar tratando de pensar en qué modo y/o tonalidad puedo ubicar ciertos grupos de notas que tampoco sabemos cómo se seleccionarían, haría el trabajo muy lento y no se cumpliría el objetivo de la lectura.

Paso seguido propone Frases Cromáticas:

El termino cromático se refiere al uso de intervalos diatónicos alterados, o a música de 12 sonidos no tonal, atonal o abstracta. Usamos todo lo que hemos aprendido de la música diatónica, con sus siete modos y sonidos alterados, para asistirnos en la percepción de música no-diatónica. (Gorow, 2000: 135).

Como ejercicios, propone la lectura primero de una melodía atonal que empieza y termina en la misma nota. Las indicaciones sugieren que cualquier nota funciona igual, lo único que pide es controlar, al finalizar la entonación, que el sonido original y el último sean iguales.

Luego hay dos melodías dodecafónicas, una primera que dice enfatizar la tonalidad y la segunda que no la enfatiza. Las herramientas que propone son las antes mencionadas: segmentos tonales, modalidad, contornos familiares. Como siguiente ejercicio nos invita a escribir series de doce sonidos y cantarlas, estando atentos a cuando se está enfatizando o evadiendo una tonalidad.

La secuencia es introducida ahora como concepto que nos ayuda a facilitar la comprensión de lo que se escucha. Las opciones de secuencia diatónica y cromática son explicadas y ejemplificadas. Es curioso que, sin profundizar más en las secuencias, insiste seguidamente en la idea de encontrar la tonalidad en líneas que se presentan como abstracta

La Caja de Herramientas #3 se basa en la idea de las frases. Para el concepto de tonalidad afianza la idea de encontrar el centro tonal de las frases, pudiendo haber

melodías con más de un centro tonal, a ejemplo de esto pone parte de *Don Quijote* de Richard Strauss que empieza en Re Mayor, pasa a Lab Mayor y vuelve a Re Mayor.

Para la idea de modalidad propone ir seccionando la melodía en función de los tetracordios modales que se perciban.

La noción de contorno o forma de la línea melódica, si bien no está explicada con claridad, parece hacer alusión a la idea de tener un bosquejo auditivo en base a lo que ya se conoce, es decir, percibir rápidamente donde hay saltos, grados conjuntos, ascensos, descenso, acordes desplegados, etc.

Finalmente introduce la noción de *armonía acórdica* (traducción literal) que se refiere a la posibilidad de identificar un esquema armónico en la línea melódica. Si bien no lo aclara, esto es más lógico en la música tonal. Para esto, presenta inmediatamente la idea de organización tonal, que tampoco queda muy clara en esta presentación pero que se entiende como la relación entre los distintos tonos entre sí y la organización que haga cada uno de ellos en función de la percepción:

En nuestra búsqueda por saber qué escuchamos, una conciencia de diferentes tipos de organización tonal sólo es el comienzo. Determinar el tipo de organización tonal no es un ejercicio de análisis. Por el contrario, es un instante, una distinción intuitiva que es obvia al oído, otra herramienta para ayudar en la percepción de la música. (Gorow, 2000: 142).

A esto le sigue una exposición básica de Texturas, a las que considera *tipos de movimiento tonal*. Como grandes categorías considera la monofónica, la polifónica, la homofónica y la acórdica (una melodía con acompañamiento de progresiones de acordes), pronto clarifica que más importante que el nombre que se les dé, es el ser consciente de que es lo que se está escuchando.

Luego la idea de Tonalidad como tipos de organización tonal donde entrarían categorías como: monotonal, modulante, abstracta y azarosa. A esto lo resume en dos nuevas categorías que serían la Música Oriental y la Música occidental, siendo la música oriental tendiente a mantener una tonalidad mientras la occidental a modular; la oriental tendiente a la línea melódica mientras la occidental tendiente a la armonización; donde la complejidad de la música oriental se centraría en el desenvolvimiento de

patrones rítmico-melódicos mientras la música occidental sería de estructura vertical y basada en principios estilísticos y procesos formalizados.

Debemos decir que, a los autores del presente trabajo, semejante simplificación nos parece un poco extrema.

A esta concepción le sigue la de tipos de escalas, donde hace una distinción entre modo y escala, aludiendo a que mantener una distinción entre ambas, ayudará a la percepción. Lo que nos parece discutible es la diferencia que plantea entre ambas, donde escala es “un orden consecutivo de tonos, usualmente enmarcados en una octava” (Gorow, 2000: 146). y modo es “un número de tonos (por lo general entre cuatro y siete) que tienen una relación particular.” (Gorow, 2000: 146). La idea no nos resulta muy clara máxime cuando termina diciendo “una escala mayor es el modo mayor en forma de escala.” (Gorow, 2000: 146).

De todos modos, lo que busca, y lo vuelve a aclarar inmediatamente, es la percepción de la frase. Insiste nuevamente en que no es necesario tener la nota correcta o la tonalidad sino la percepción de “líneas en el aire” de manera que cuando haya que escribirla se pueda hacer en cualquier tonalidad.

A esto llama los *tornillos y tuercas* que vendría a ser el trabajo intelectual con respecto a la música donde esas relaciones entre sonidos se convierten en notas y su correspondiente escritura. En otras palabras, familiarizarse con la nomenclatura de cada escala en cada tonalidad, de cada modo en sus distintas armaduras de clave, de lidiar con la enarmonía, etc. Hasta acá pareciera que considera las distintas tonalidades como rudimentos técnico-teóricos, a los que no les resta importancia pero que pareciera que no están relacionados con la percepción que se tiene de los sonidos. Pero sobre el final de esta sección resulta confuso que mencione que cada tonalidad tiene una personalidad y la importancia de tener conciencia de cada una de ellas. La idea del Do móvil pareciera que pierde validez ahora:

Es mejor aprender una tonalidad a la vez, pensar en esa tonalidad, escuchar en esa tonalidad, *vivir* en esa tonalidad por unas horas o unos días hasta que se conoce cada intervalo en esa tonalidad y se tenga la posibilidad de tocar y escribir cualquier frase en esa tonalidad. (Gorow, 2000: 149).

Sobre esto volveremos en el capítulo siguiente ya que, por más que nos resulte extraño a nosotros, su método está planteando así: primero familiarizarse con las relaciones sonoras en abstracto y luego ajustarlas a la teoría.

Como ejercitación, propone cantar una melodía en una tonalidad hasta familiarizarse con ella. Luego transportarla a otras tonalidades haciendo hincapié en aquellas que resulten más difíciles.

En lo que respecta a la lectura, insiste en la noción de *leer con los oídos*, recordando que la lectura de música no es la repetición de nombres de notas sino la posibilidad de recrear en nuestra mente la música que se está leyendo.

De lo anterior deviene la necesidad e importancia de poder transcribir a cualquier tonalidad pero a la vez sugiere poder hacer un *bosquejo* mental de aquello que se quiere escribir y sobre todo si no se cuentan los elementos necesarios (papel pentagramado y lápiz) en el momento. Ese bosquejo puede ser algo que luego nos ayude a recordar la melodía, como ser el contorno, características interválicas y/o progresión de acordes. Repetirla para tratar de fijarla en la memoria y, para aquellos que tocan algún instrumento, imaginar la acción física de tocarla para hacer una aproximación de memoria muscular que me ayude más tarde.

El cierre de este capítulo lo dedica a consejos prácticos:

- 1) Pensar música: transformar la escucha pasiva en escucha activa.
- 2) Entrenarse: se refiere a la ejercitación que cada uno deba realizar con la salvedad, muy interesante, de proponer que cada uno debe crear su propio entrenamiento: “La percepción y la creación de música son experiencias personales y el proceso de aprender música debería ser personal también.” (Gorow, 2000: 152) A sabiendas de todas las posibilidades que hay hoy en día de encontrar material de entrenamiento auditivo sugiere crear uno mismo sus ejercicios y su programa de entrenamiento auditivo.
- 3) Tu propio lenguaje: nos remite a ideas que ya proponía Hindemith cuando sugería “Invente ejemplos similares.” (Hindemith, 1949: 4). Como refuerzo de esto nos recuerda que en los años 40 y 50 no había métodos de Jazz, cada músico fue desarrollando sus ideas en base a aquellas combinatorias que más le gustaban.

Concluye diciendo que ahora se poseen las herramientas de la percepción, la habilidad de saber qué es lo que se está escuchando, empieza ahora la labor de escribirlo.

El Capítulo 7 se titula *Transcribiendo Música*. Empieza considerando a la transcripción como la técnica que garantizará el objetivo de “saber lo que se está escuchando y ser capaz de recrearlo en notación o interpretación”. (Gorow, 2000: 156).

Y nos propone que, antes que usar material prediseñado como ejercitación de entrenamiento auditivo se utilice música de verdad y de selección personal. Luego menciona la utilidad de la técnica en las distintas fases de la producción musical.

Nos sitúa en que el trabajo consiste ahora en poner los sonidos, aquellas relaciones interválicas que estaban en el aire (cualquier tonalidad) en notas exactas con duraciones exactas y propone que hay distintas fuentes de las cuales se puede transcribir:

- La memoria: poder anotar cualquier melodía que nos sea familiar.
- De un medio grabado.
- Transcribir en vivo.
- Transcribir desde la imaginación: en otras palabras, componer.

Sea de cualquiera de las fuentes que se transcriba, se están trasladando sonidos a símbolos visuales, el proceso inverso a la lectura. Pero al transcribir se tiene el lujo de poder bajar la velocidad de la música para una mejor comprensión.

Menciona los beneficios de la técnica y recuerda la importancia de no utilizar ningún instrumento para el trabajo, solo el oído, uno debe ser el instrumento. Resalta la importancia de utilizar para ejercitar aquella música que a uno le guste, que nos resulta una incógnita.

Propone una primera serie de ideas referentes al *Ambiente de Trabajo*, estas van desde tener un espacio lo más silencioso posible, pasando por hechos como estar cómodo, tener los elementos de trabajo necesarios, tener buena luz, hasta saber elegir el horario de trabajo que nos resulta más provechosos, para algunos la mañana, para otros la noche. Considera importante saber medir cuando uno se empieza a cansar para así evitar el agotamiento.

Otra idea es la de concentrar la audición, recuerda cosas ya mencionadas, como saber hacer uso de la escucha activa, empezando por focalizar una voz individual, ayudándonos por los elementos tímbricos, registrales, de articulación, etc. El objetivo es lograr claridad en lo que se escucha, sobre todo cuando se empieza a trabajar con músicas más complejas.

Advierte que la percepción de acordes o abstracciones verticales puede ser más tediosa, pero que esto lo tratará en el capítulo 9. Cómo ejercitación por el momento propone retomar los ejercicios 1 y 2 de la pág. 29.

Le siguen consejos acerca del cuidado del sistema auditivo y la importancia de saber los riesgos de la exposición a volúmenes altos, por ejemplo.

Pasa ahora a la idea del bosquejo como momento previo a la copia final. El bosquejo de una partitura tiene como objetivo tener resultados más rápidos. El bosquejo es personal y por lo tanto puede valerse de símbolos o indicaciones personales, como no poner cabezas en las figuras. Recomienda desarrollar una buena técnica de bosquejo a lápiz antes de usar una computadora para transcribir, ya que papel y lápiz son portátiles e inmediatos. Un par de páginas las aboca a ejemplificar cómo sería un bosquejo y la eventual copia final.

Dedica ahora unos párrafos a la selección del equipamiento con que se va a trabajar, ya sean discos, cintas, u otros medios. Así como dispositivos que hagan a la claridad como ser un buen par de auriculares. Menciona las vicisitudes de la exactitud de la afinación que pueden tener medios como las cintas y las posibles soluciones. Finalmente tener a mano una fuente de afinación correcta, como ser un diapasón de horquilla. Una vez dados estos consejos, propone como ejercicio revisar que se tienen los elementos y condiciones propicias para el trabajo y nos remite al siguiente capítulo.

El capítulo 8 presentara los rudimentos técnicos de la transcripción. Quizás el autor sea un poco redundante en este punto, ya que en el capítulo previo hizo toda una introducción a la transcripción, sin embargo, al inicio de este capítulo vuelve a tomar unos párrafos para reiterar ciertas ideas, las cuales no son descartables.

La transcripción ha probado ser el mejor método de entrenamiento auditivo. Mientras los ejercicios tradicionales de dictados promueven las habilidades con intervalos y ritmos, la transcripción de música real es

mucho más amplia. Es, de hecho, un entrenamiento en composición y orquestación en el cual son necesarias las mismas decisiones de ubicación de elementos de notación en la página. (Gorow, 2000: 178).

Nos recuerda, una vez más, que el uso del piano o cualquier otro instrumento es innecesario, ya que generan una dependencia que hace el trabajo más lento. Propone que, si hasta ahora se ha estado usando un instrumento como ayuda, se ha estado perdiendo el tiempo, por ende, es momento de dejarlo y *confiar* en su oído. Entra ahora en ideas más concretas.

La primera es la *Técnica Básica*, que se limita a las notas en el pentagrama con su ritmo. Estableciendo que, si la combinatoria de ambas resulta todavía difícil, se puede proceder primero con una y luego con la otra, y dejar para más adelante cuestiones de articulación y dinámica, por ejemplo.

Para empezar, independientemente de la fuente de la transcripción, habrá que establecer una nota de inicio. La relación entre las notas, y su eventual codificación, se realizará en función de las practicas realizadas en capítulos anteriores. Hace la advertencia de cómo tratar las posibilidades enarmónicas, recordando que la lectura se debe pensar para otros, por lo tanto, ante una posible enarmonía buscar siempre que la interválica sea clara.

Paso seguido da una breve explicación sobre cómo realizar una transcripción básica de ritmos, donde aparece la idea de *cuantizar* los ritmos, a fines de lograr una escritura clara. Esta idea tiene que ver con el hecho de que, al igual que con la afinación cuando canta un coro, el ritmo no es mecánicamente perfecto, pero la escritura debe serlo, el intérprete pondrá luego ese elemento no-mecánico, que hará que suene cómo el original o similar. Sigue con elementos básicos como la correcta agrupación de figuras que facilite la lectura y que nos permita visualizar el compás mientras tocamos.

Las páginas que siguen, ejemplificarán cuestiones que se pueden presentar al transcribir de distintas fuentes. Por ejemplo: empezando con la memoria como fuente propine transcribir el *Cumpleaños Feliz*. Aquí aparecen los problemas de como se ha fijado la melodía tradicional en nuestra memoria. Las rítmicas pueden y suelen tener variantes, ante esto, propone elegir la versión que sea más simple en principio. Paso por paso nos guía en como ir encontrando las notas.

Finalmente propone verificar cantando o tocando en un instrumento lo escrito. Nos resulta llamativo lo siguiente: “Si no pudo decidir dónde colocar el primer Do en el pentagrama, necesita aprender teoría musical básica y luego volver a este trabajo.” (Gorow, 2000: 192) Sobre esto nos explayaremos en el capítulo siguiente ya que la pregunta es inevitable: ¿Teoría y Práctica musical deben enseñarse por separado? ¿Como disciplinas distintas? ¿O deben ir de la mano?

La ejercitación que propone ahora, incluye sacar otras melodías tradicionales y transcribirlas a distintas tonalidades. Hay ejemplos claros de cómo proceder y que se basan en los elementos presentados en los capítulos anteriores.

De esta parte al final del capítulo, el autor presenta las situaciones que se pueden presentar al trabajar con otros medios. Estos ya habían sido presentados y son los Medios Grabados, donde da sugerencias hasta del tipo de reproductores que conviene tener para hacer más ágil el trabajo. Sigue con la transcripción de solos improvisados, luego con la transcripción *En Vivo* y finalmente la transcripción del imaginario creativo, o sea, componer.

Para todos los casos presenta ejemplos y situaciones que se pueden suscitar junto con sus posibles soluciones. Pero, en todas, la matriz será la ejercitación planteada en los primeros capítulos.

El capítulo 9, titulado *Percepción a Notación* empieza de la siguiente manera:

La sección anterior puso el foco en la percepción y notación de la línea melódica como el elemento básico de la música. El refinamiento ulterior de su técnica incluirá ritmo, contrapunto, acordes y orquestación, aplicados a música instrumental, vocal, solistas y de ensamble. (Gorow, 2000: 220).

Anticipa que todavía en este capítulo se mantendrá la modalidad del bosquejo y que en el capítulo 10 se abarcará la notación finalizada, la que será leída e interpretada por otros músicos.

Empieza con ritmo, recordándonos que la ejercitación básica ya se trabajó en el capítulo 8. De todos modos, retoma conceptos básicos, centrándose en principio en pulso, acento y, como resultante, el compás. Nos llamó mucho la atención que plantee la idea de que escribir en 4/4 o 3/4 podría ser lo mismo, del mismo modo sugiere otros

ejemplos como dos posibles soluciones de escribir lo mismo, pero cambiando de compás o de figura, lo cual es considerar cantidad de figuras como equivalentes, pero sin tener en cuenta que la resultante musical no va a ser la misma. Este mismo error se ve presente más adelante.

Prosigue con indicaciones de tempo y cómo escribirlas, retoma la idea de cuantizar el ritmo, expresándose de la siguiente forma: “En la realidad de la interpretación, los ritmos son inexactos, cambiantes, flexibles tal y cómo la afinación que fluctúa.” (Gorow, 2000: 225) Luego propone como ejercicios escuchar distintos tipos de música, para familiarizarse con las características que cada género presenta. Luego componer con los patrones rítmicos presentados en ejercicios anteriores.

El siguiente punto es *Escuchando y Escribiendo Líneas*. Considera la línea melódica como el medio para cada elemento de la partitura. Las indicaciones para la escritura son las mismas expuestas en capítulos anteriores, hace una breve reseña de las mismas, pero poniendo el foco ahora en el detalle de que la línea puede ser de solista o de ensamble, recordando que las líneas de ensamble deben ser escritas con más presión y las de solistas pueden dejar ciertas cuestiones a elección del ejecutante.

Presenta también las diferencias que surgen cuando la música es diatónica o cromática. Da sugerencias sobre cómo tratar las enarmonías y ciertas ejercitaciones a tal efecto. Como ejercicio propone tomar melodías del gusto de cada uno, pudiendo ser una sección particular y sin necesidad de ser la del inicio. Luego seguir cada una de las recomendaciones expuestas antes, hasta lograr un bosquejo a lápiz y empezar a corregir para hacerlo más legible. La misma ejercitación la propone con cuantas melodías sean necesarias hasta lograr fluidez en el trabajo.

Paso seguido propone *Escuchando y Escribiendo Contrapunto*. “La música progresa por dos tipos de movimiento: movimiento contrario de las voces (contrapunto) y movimiento paralelo de las voces (acordes).” (Gorow, 2000: 232). Con esta triste (por incorrecta) afirmación el autor nos introduce en un hecho musical real y complejo: no hay en todas las músicas una sola línea, puede haber dos o más, lo cual hará el trabajo de transcribir más complejo aún. De todos modos, Gorow sostiene que no deberían presentar problemas si se aísla cada voz, se transcribe una primero y luego la o las otras.

Para facilitar el trabajo propone estar atento a los elementos de *Contraste*. Estos pueden ser referentes al movimiento de las voces, al ritmo, al registro, al timbre, a los niveles de intensidad, a la tonalidad (entendida ahora como el mayor o menor nivel de consonancia y disonancia). A la vez nos recuerda que distintos géneros musicales están

diseñados para enfatizar elementos de contraste, surgen entonces estas relaciones: Instrumento Solista vs Orquesta, Voces vs Acompañamiento Instrumental, y una más particular: Dialogo vs Sub-partitura; esto hace referencia a la música para películas proponiendo la posibilidad de que el diálogo sea considerado como una melodía.

Ahora propone ejercitar la escritura a dos, tres y cuatro voces. Para esto sugiere una serie de obras a trabajar.

Dedica a continuación, un número interesante de páginas en cómo trabajar acordes y verticalidades (estas últimas pensadas como estructuras simultaneas cromáticamente complejas).

Partiendo de la idea de construcción de acordes por terceras, Gorow nos irá guiando en las distintas posibilidades de escritura que presentan los mismos. Explica los distintos tipos de cifrado y los recomienda como una forma rápida para hacer un bosquejo, además de ser un elemento que facilita la lectura en ciertos géneros musicales.

Se concentra en el cifrado americano y detalla los distintos elementos que interviene en la aplicación del mismo, las variantes que se pueden presentar y las recomendaciones hacia una estandarización del mismo. Para esto habrá ejercicios de cifrar acordes y de escribir las notas de distintos cifrados.

Para la identificación auditiva de los acordes, no da mayores detalles, básicamente propone que en la medida que se toquen (acá recomienda un instrumento de teclado) se irá familiarizando con cada una de las sonoridades. Como ejercicio propone reconocer y diferenciar acordes similares como C2 y Csus2. Además de una guía simple: determinar la nota del bajo, determinar si esa nota es la Tónica, identificar el tipo de acorde prestando atención a si hay extensiones o notas alteradas.

Es llamativo que, si bien da otras sugerencias para escuchar y reconocer acordes, no hay una profundización en el tema, que sea proporcional a la que hubo con las melodías. Al reconocimiento de acordes le dedica tres páginas, luego sigue con progresiones de acordes, dándole solo seis páginas entre breves explicaciones y ejercicios. Ninguno de los cuales está mal sin duda, pero el tema es que acá no hay un método progresivo para alcanzar el objetivo de distinguir y relacionar acordes cómo sí lo hubo para las posibilidades de construcción y decodificación de líneas melódicas.

Con los elementos presentados hasta ahora propone la idea de las *Hojas Principales (Lead Sheets)*. Estas son por lo general partituras que presentan una melodía con su acompañamiento acórdico en cifrado. Muy de uso en muchas músicas populares,

permiten acceder a la idea musical rápidamente. El autor nos expone los distintos usos que se pueden hacer de la misma en la industria musical, cuando usarlas y cuando no.

Luego presenta ideas acerca de cómo transcribir letras y cómo se insertan correctamente en la partitura. Nuevamente lo que queda en relieve acá es cómo hacer un buen oficio y garantizar un trabajo eficaz.

Para finalizar el capítulo presenta el tema de *Escuchar y Escribir: Orquestación*. Procede a explicaciones y ejercitaciones para involucrarse con los timbres de la orquesta. Expone los pormenores que presenta la escritura para cada familia de instrumentos en lo que hace a duración, articulación y dinámicas y registro.

Presenta los registros de cada instrumento, explica cómo funcionan los instrumentos transpositores y cuándo se escribe para ellos en alturas reales o transpuestas. Propone ejercicios como transcribir melodías de un instrumento a otro, ejercitarse con las posibilidades registrales de cada uno, aprenderse los intervalos de transposición.

Aclara el autor que el tema de la orquestación es vasto y complejo, sugiere consultar los libros específicos del tema y tener material de referencia siempre a mano.

Finaliza la sección con la posibilidad de escribir partituras completas. Empieza diciendo: “Si puede transcribir una sola línea, usted puede transcribir una partitura completa.” (Gorow, 2000: 288). Nos permitimos dudar de la afirmación y volveremos sobre la misma en el capítulo siguiente. Propone pensar también en un bosquejo orquestal, este estará en alturas reales y contendrá los elementos más notorios. De todos modos, sugiere que puede haber otras variantes: partitura completa, condensada o para director, bosquejo compositivo, bosquejo orquesta, reducción para teclado.

Para ejercitar sugiere buscar músicas orquestales del gusto personal. Igualmente hay un ejercicio con parte de *La Consagración de la Primavera* de Stravinsky donde muestra cómo es la partitura original y un posible bosquejo orquestal.

El capítulo termina con una variedad de ejercicios que van desde la transcripción a la reducción para piano de músicas orquestales. Ejercitarse en la escritura de bosquejos así como en las partituras completas. Los dos últimos ejercicios son largos y complejos y están divididos en varios puntos que son una guía de cómo trabajar con orquestas grandes. El ejercicio 130 consiste en recrear una partitura completa a partir de un audio. El orden a seguir consiste en: hacer lista de los instrumentos, la cual irá cambiando mientras se avanza; hacer una hoja guía (*lead sheet*) estableciendo compás y tonalidad; hacer bosquejos que vayan evolucionando en complejidad, los primeros

pueden ser con cifrado; hacer una partitura completa y finalmente partitura completa con transposición.

El ejercicio 131 propone pensar en regrabar una música previamente grabada, trabajo que puede surgir en la industria del cine y que propone re-orquestrar en muchos casos la versión original. Los pasos para el ejercicio también están claramente detallados. El ejercicio que le sigue consiste en volver a escribir esa partitura, el fin acá es el de lograr agilidad en el trabajo.

Para terminar, sugiere trabajar al principio con fragmentos de música y luego ir avanzando hasta lograr escribir más de una sola “sentada”.

Esto completa su entrenamiento. En las secciones siguientes tendrá la oportunidad de refinar sus habilidades en la notación, aprender a preparar su música para la interpretación o la publicación y encontrar recursos que le ayuden a descubrir su futuro en la música. (Gorow, 2000: 298).

Dicho eso, Gorow le dedica al libro tres capítulos más y un apéndice. En vistas de que en la parte del método que nos interesa para el presente trabajo ya ha sido analizada, haremos nada más que un breve resumen de los temas que se presentan en la última parte del libro.

El capítulo 10, titulado: *Comunicándose con Notación Musical*, hace un repaso minucioso de cómo escribir correctamente para que el resultado de la partitura se ajuste a los estándares. Esto incluye desde la correcta ubicación de plicas y corchetes hasta las distancias entre cada uno de los elementos de la partitura, como ser: indicaciones de articulación, de intensidad, etc.

Proporciona elementos y sugerencias para música cromáticamente compleja y para música micro tonal. Incluye también símbolos de interpretación para instrumentos en particular, para efectos instrumentales u otros elementos necesarios en posibles partituras cómo sería la pedalización del Arpa, el arco de las cuerdas o las articulaciones de los instrumentos de viento.

No deja de lado la posibilidad de usar programas de computadora que escriban música, para ello dedica algunos párrafos a dar consejos sobre cómo evaluar el software en función de los resultados que brinda, de esta manera cada uno puede elegir el que considere más apropiado.

El capítulo 11: *Preparación para la Interpretación y Publicación*, empieza con un repaso de las posibles instancias laborales a las que puede estar dirigida la partitura final y cómo adaptar lo visto en los capítulos anteriores a cada una de esas circunstancias, que pueden ser la de Hoja Guía para ensayos o presentación en vivo, partitura para el director, partitura completa, etc.

Cada uno de estos formatos tendrá un correlato directo en el tipo y tamaño de papel que se utilice. Explica cómo es un estándar de partitura para película y da sugerencias de orquestación, todo deriva en cómo va a ser la impresión final.

Seguido, explica las cuestiones a tener en cuenta respecto a las leyes de derechos de autor, cómo estas leyes pueden cambiar por país, pero como también existen convenios y convenciones internacionales. Proporciona además información de cómo ubicar esto en línea. Recuerda también que es necesario ser consciente de cómo se está posicionado en el trabajo realizado con respecto a esas leyes, siendo distinto si el trabajo es de creación personal o si fue un encargo para una película. Termina con datos importantes de las leyes en Estados Unidos que es donde él está radicado, así como información de contacto de las entidades relacionadas con el tema.

El capítulo 12: *Referencias y Fuentes*, propone en principio posibles organizaciones del método presentado en cursos de 10 o 15 semanas o de uno o dos años, con un planteo de las horas a dedicar por capítulo.

Luego hace una lista de temas con datos bibliográficos o en línea para poder intensificar en cada uno de esos temas. Entre ellos están los distintos Trabajos Musicales Profesionales, Organizaciones Musicales Profesionales, Recursos y Materiales para Transcripciones, Arreglos, Composición, Orquestación, etc. Donde ampliar información sobre instrumentación e instrumentos no convencionales. Donde encontrar más sobre música microtonal y su afinación. Aporta bibliografía general.

El apéndice tiene algunos ejercicios complementarios, pero en su mayoría muestra las soluciones a los ejercicios planteados a lo largo del libro.

4-4 Burge, David Lucas y su método.

The perfect pitch ear training supercourse.

Antes que nada debemos aclarar que, lamentablemente, no tuvimos a disposición los audios que acompañan al libro de Burge. Por este motivo no está tan desarrollado el análisis del mismo como los otros. De todos modos, con el texto se pueden deducir los objetivos de su método.

El libro comienza con una introducción en la que el autor hace una revisión anecdótica de su propia experiencia, al estilo de película publicitaria, tan repetida en los libros y métodos escritos en E.E.U.U. y que no pretendemos discutir aquí, pero sí queremos marcar que se lleva las primeras 17 páginas del libro. Hecha esta salvedad, llegado este punto, el autor se plantea lo que será la idea troncal de este método: conociendo a una persona que tiene oído absoluto se pregunta: *¿Cómo lo hace?* por un lado y al mismo tiempo: *¿Por qué no todos podemos reconocer las alturas de oído?* Estas preguntas si bien son simples, creemos que son parte de las preocupaciones de muchos músicos, musicólogos, docentes, investigadores y estudiantes en todo el mundo.

La primera gran propuesta que plantea es el reconocimiento del color específico que tiene cada altura. Parte desde la percepción de los armónicos en cada nota y desde el reconocimiento del “*tone color...*” del mismo modo que reconocemos un vestido de color rojo aunque puede estar hecho de diversas telas (o texturas).

“Similarmente Fa \sharp , tiene un sonido distintivo que puede ser tejido con la textura tonal de una guitarra o un oboe.” (Burge, 1991: 35). Y nos explica que el *color* nos dice la afinación y el *timbre* nos dice el instrumento. Sin embargo, el autor aclara que, como los músicos somos inherentemente poéticos, usamos la palabra *color* para describir toda una serie de parámetros que atraviesan nuestro vocabulario musical: los usamos para referirnos a la textura, el rango dinámico, la disposición melódica, el registro, cambios interpretativos o dinámicos y el carácter general de un trabajo, entre otros. No hay que olvidar, nos dice, que la definición física de *color* es la cualidad que nos permite reconocer frecuencias de onda específicas de la luz, es decir que el color *ocurre* o *se crea* dentro nuestro, no en el mundo físico externo. La percepción de *color*, tanto visual como auditivamente, es algo perteneciente al mundo interno y no al mundo externo. Este es el punto sobre el que trabaja la totalidad del libro: *¿Cómo percibimos o podemos aprender a percibir cada sonido o un grupo de ellos?*

Finalmente, la propuesta del capítulo 5 es: aprender a cómo escuchar el color de la afinación absoluta de las notas; color que será escuchado y no observado.

En el capítulo 6 se expone sobre un concepto mencionado previamente por quienes escriben esta tesis, que es que no necesariamente por tener afinación perfecta se puede cantar bien. “la afinación perfecta está en el oído - no en las cuerdas vocales.” (Burge, 1999: 40). Uno puede tener el mejor oído del mundo y una voz horrible. Pero al mismo tiempo, un cantante sólo puede cantar tan bien como escucha. “... ¿qué tiene de bueno la teoría si tú no puedes escucharla?” (Burge, 1991: 44).

Burge diferencia claramente los conceptos de Afinación Relativa y Afinación Perfecta (en español solemos decir Absoluta y en nuestro ámbito académico, nos referimos generalmente a Oído Relativo y Oído Absoluto). Con la Afinación Relativa se ubica a los sonidos en un cuadro claro, en el que se puede entender detalladamente la forma y jerarquizar lo que está pasando, mientras que la Afinación Perfecta le brinda vida a la música añadiendo color a tu imagen musical.

Tome nota: La Afinación Relativa sin la Afinación Perfecta nos da una imagen clara - pero sólo en “blanco y negro”. La Afinación Perfecta sin la Afinación Relativa es como tener un gran TV a color que no está claramente enfocado, Ud. Puede nombrar las notas (colores) de oído pero no tiene una idea clara de qué está ocurriendo. Ésta es la razón por la cual la Afinación Relativa y la Afinación Perfecta funcionan mejor juntas. (Burge, 1991: 48).

El autor nos dice que con la Afinación Relativa uno puede escuchar un acorde y reconocerlo como un Maj 7; pero ¿cuál? ¿B maj. 7? ¿Ab maj. 7? ¿C maj. 7? Aquí es donde nuestra afinación perfecta viene a rescatarnos y nos dice que estamos escuchando, por ej. un D maj. 7. La Afinación Perfecta nos dice las notas *Exactas*, mientras que la Afinación relativa nos dice La *Cualidad* de las notas o acordes que escuchamos: Mayor, Menor, Dominante, 5ta. Aumentada, es decir, que nos permite entender los sonidos que oímos. y agrega que, si alguien con Afinación Perfecta dice que puede identificar un acorde dominante, con 7ma. y 5ta. bemol, lo está haciendo con su *sector o dominio* de la Afinación Relativa y no con la Perfecta. De esto deriva que, contrariamente a la creencia, la Afinación perfecta no debe considerarse “Superior”. Las notas consideradas individualmente, no pueden llamarse música, es la relación entre los

tones lo que crea este efecto que llamamos música. De todos modos, reconoce que es muy difícil identificar dónde empieza y termina cada una de estas dos habilidades o áreas. Realmente deben trabajar juntas para lograr un oído mucho más poderoso que si se trabaja en una de estas dos habilidades por separado.

En el capítulo 8: *Niveles de afinación perfecta*, Burge nos plantea que hay 6 niveles en nuestra capacidad de percibir:

Nivel 1: *Percepción del color*. No es una clara experiencia, es un primer *sabor* “...Similar a un niño que empieza a reconocer los colores, pero aún no consigue nombrarlos.” (Burge, 1991: 53).

Nivel 2: *Discriminación del color*. Para el autor este es verdaderamente el primer paso en la afinación perfecta. Nuestro oído puede identificar los *tones* (recordar que unas este término indistintamente para notas o acordes) en nuestro instrumento más familiar.

Nivel 3: *Discriminación refinada del color*. Vuelve a darnos un ejemplo visual de lo que sucede en esta etapa: nos dice que cuando una nota es sostenida o bemol empieza a acercarse al color de la nota vecina: “...Del mismo modo que el rojo se funde en un rojo-naranja antes de llegar a ser naranja.” (Burge, 1991: 54).

Nivel 4: *Discriminación universal del color*. Es el nivel en que se puede percibir la afinación de las notas sin importar en qué instrumento están siendo ejecutadas.

Nivel 6: *Discriminación espectral*. Nos permite percibir pequeñas variaciones graduales *entre* las notas.

Nivel 7: *Evocación aural*. Aun cuando no hay nada sonando uno puede en este nivel evocar mentalmente el sonido de cualquier nota en cualquier instrumento. Ej: el sonido de un Fa en un oboe o de un Re en un piano, etc.

Termina el capítulo aclarándonos que el tiempo necesario para desarrollar estos niveles es variable, dependiente de múltiples factores y personal. Igualmente arriesga que entre 6 meses y un año de ejercicios diarios de sus *masterclases*, probablemente muestren mejoras significativas en la audición.

Algunos de los ejercicios propuestos a lo largo del método son:

1- Afinar una guitarra o algún otro instrumento de cuerda *de oído* y luego chequear con diapasón o afinador cuán cerca lo afinamos. “Este ejercicio educará tu discriminación refinada del color (o tu discriminación espectral para los no-guitarristas).” (Burge, 1991: 70).

2- Tocar todos los sonidos de una octava juntos y dejar uno sin tocar, pedirle a un compañero que reconozca y nombre ese sonido que falta. Repetir el ejercicio en diversas tonalidades. Repetirlo con una escala de tonos enteros.

3- Tocar acordes y nombrar las notas que los conforman de abajo hacia arriba.

4- Leyendo una partitura, imaginar cada sonido muy lentamente para lograr evocarlos a cada uno de ellos y percibir el color de cada nota.

El autor nos aclara que no debemos presionar a nuestra percepción a lo largo del trabajo, llegado el caso de que algunas propuestas no se perciban, pero es precisamente ese punto el que nos deja dudas acerca de la efectividad del método propuesto. Si bien el enfoque general del trabajo nos parece muy interesante y hasta intrigante, deberíamos realizar la totalidad de las *masterclasses* para verificar cuánta efectividad tiene la aplicación de los conceptos y el entrenamiento planteado. Podría ésta ser una excelente propuesta para trabajos futuros.

4-5 Perlmutter, Adam y su método:

Método de Oído Absoluto, Una Guía para que el Musico Reconozca Notas de Oído.

Este es el título de este último método que analizaremos. Al igual que el anterior parte de una premisa distinta a la de los métodos usados en nuestro medio, esta diferencia radica en la posibilidad de desarrollar el oído absoluto.

El autor propone entonces empezar con la pregunta: *¿Qué es el Oído Absoluto?* Propone pensarlo como un fenómeno mal entendido. Aquello que durante años ha fascinado a músicos y no músicos no es simplemente la posibilidad de identificar cualquier nota en cualquier instrumento con 100 por ciento de certeza en cualquier momento.

La cosa es un poco más compleja y ofrece una serie de matices que van desde aquella persona que reconoce las notas solo en su instrumento, los que lo hacen una familia de instrumentos y los que lo pueden hacer con cualquier instrumento. De la misma manera están los que identifican algunas notas, digamos el violinista que reconoce las notas de las cuerdas al aire de su instrumento o aquellas personas que reconocen cualquiera de las doce notas.

Para clarificar esto el autor presenta entrevistas hechas a dos músicos por él conocidos. No son entrevistas de investigación sino más bien de charla coloquial, con lo cual no hace las mismas preguntas a Jason que a Mary. Además, cada uno se desarrolla en áreas musicales distintas, tocan distintos instrumentos y poseen, ambos, oído absoluto.

Entre esas preguntas nos parecen más relevantes las siguientes:

¿Es tu sentido de la afinación absoluto? A lo que el interlocutor responde que no, las notas pueden estar un poco más altas o bajas. ¿El oído absoluto tuvo alguna repercusión negativa? Es interesante que Jason responde que sí; que le dificulta la lectura a primera vista y que con el tiempo y la práctica logró superar las dificultades para esta y para transponer.

Las siguientes preguntas fueron dirigidas a Mary:

¿Podés escuchar las alturas del mismo modo en cualquier contexto? Mary afirma que puede identificar las notas en la mayoría de los contextos pero que le resulta más complejo en música *Pop* por ejemplo, mientras que en música clásica o jazz, lo cual considera que puede ser por el factor tímbrico. ¿Podés recordar cualquier nota? A esto Mary responde que no puede cantar cualquier nota afinada perfectamente sin una referencia externa, pudiendo tener diferencias de hasta un tono con la afinación estándar.

Pasa enseguida, el autor, a establecer la pregunta ¿Qué es el oído relativo? Y plantearse cómo se relaciona este con el oído absoluto. A la primera pregunta responde que el oído relativo se trata de establecer relaciones entre sonidos, tanto vertical como horizontalmente. Aclara que ambas posibilidades no deben excluirse una a otra. Para ejemplificar utiliza una sucesión de cuatro acordes: la persona con oído relativo identificará una sucesión de acordes mayores con 7ma. mayor en estado fundamental y la distancia que separa las tónicas de cada uno, la persona con oído absoluto dirá DoMaj7, MibMaj7, LabMaj7 y RebMaj7. Sin embargo, la persona con oído relativo podrá dar la misma respuesta si se le dice que primer acorde es DoMaj7.

Luego de otro ejemplo el autor recuerda que desarrollar el oído relativo no conduce al desarrollo del oído absoluto pero que, como se verá en los ejercicios que plantea, un uso juicioso del oído relativo puede ser aprovechado para obtener el oído absoluto. “Y tener un buen oído relativo puede potenciar el sentido de oído absoluto y viceversa.” (Perlmutter, 2014: 6).

Siguiendo a modo de introducción expone algunas preguntas más que suelen surgir y que están relacionadas con el tiempo que puede llevar obtener resultados, de qué manera puede afectar mi escucha con afinaciones diferentes, si potencia o no las posibilidades como músico, etc.

Da una guía rápida de cómo usar el libro la cual empieza con una suerte de advertencia interesante: “Este método está diseñado para ayudarlo a desarrollar su oído absoluto. Por supuesto, no podemos garantizar que con solo leer el libro tendrá oído absoluto” (Perlmutter, 2014: 8). Dicho esto nos recuerda que la práctica de los ejercicios en forma sistemática es lo que hará que se vean progresos.

Para esto están a disposición los audios, 49 sesiones de entrenamiento auditivo pensadas para ser desarrolladas durante 7 semanas. Las mismas acompañan el libro en

tres CDs y también hay un acceso a los mismos con un código de acceso en la Web. Sugiere el autor hacer una sesión por día dedicándole entre 10 y 20 minutos. Como metodología de trabajo propone no saltarse ningún ejercicio, aunque parezca que ya se tiene dominio del mismo. A la vez tampoco recomienda tratar de hacer muchos ejercicios distintos el mismo día sino ir dando tiempo de maduración, del mismo modo sugiere que el avance a un ejercicio siguiente se realice cuando se sienta satisfecho con los resultados del trabajo realizado.

Otro dato, que ya vimos en Hindemith, por ejemplo, es que sugiere inventar ejercicios para aumentar el trabajo. Por ejemplo, cada vez que se escucha una nueva canción tratar de ver si identifica la tonalidad en que está.

Finalmente da tres consignas de trabajo básicas: Buscar un lugar silencioso de trabajo donde no haya internet o elementos de distracción. Nunca saltarse un ejercicio y por último no presionarse con un ejercicio en particular, si resulta difícil descansar y despejar los oídos para luego de unas horas continuar.

Los elementos de trabajo, aparte de los audios proporcionados, pueden ser el instrumento que cada uno maneje, un teclado o piano para referencias, pueden ser también silbatos de afinación cromáticos. Tener un cuaderno donde tomar notas sobre el progreso o dificultades que surjan durante el proceso de entrenamiento auditivo. Nos recuerda que muchos músicos se guían por la escritura, pero no en una imagen mental de como suena, con lo cual el libro usa un mínimo de notación. De todos modos, nos dice que tener la habilidad de leer música es preferible, así como un conocimiento básico de teoría musical. No descarta la utilidad del oído relativo, asegurando que puede ser útil pero que no es necesario.

Hace un apartado ahora que titula *Notas y Color*. En el mismo menciona la sinestesia como un fenómeno que no todas las personas poseen y que además puede ser subjetivo. Aun cuando muchas personas con oído absoluto poseen sinestesia esto no significa que asociar un color a una nota es lo que va a desarrollar nuestro oído absoluto. Lo considera además un *camino de ida* en el sentido de que, por más que yo asocie Fa# con el color Rojo, ver el color Rojo difícilmente traiga a mi memoria una nota Fa#.

Propone un ejercicio a estos fines, uno de los audios es la repetición de la nota Fa#. En el libro hay un pequeño cuadro en blanco, el autor nos pide que escuchemos la

nota y pintemos el cuadro con el color que nos viene a la mente. Luego mirar a otro lado y dejar pasar unos minutos, mirar nuevamente el cuadro pintado y verificar si esto trajo a nuestra memoria la nota en cuestión. “Si usted pudo escuchar el Fa# eso es genial. Pero, ¿no será simplemente que trajo a su memoria la audición de ese sonido, más que haber asociado el sonido al color?” (Perlmutter, 2014: 9).

Hace otras preguntas interesantes en este sentido, pero en resumen termina diciendo que no es su intención descartar esto como posibilidad real, que podría ser también asociando algo táctil, algún olor o sabor. Perlmutter sostiene que tratar de ligar dos sentidos no cree que sea lo que nos permita reconocer las alturas.

Dicho esto, y previo a el trabajo en concreto, está la sugerencia de *empezar con el pie correcto*. Con esto se refiere a que es importante ser honesto con uno mismo durante el proceso. La idea de pensar esto no como la adquisición de una nueva habilidad sino *afilando e integrando* una habilidad que ya se posee, de esta manera se estará menos propenso a sentir que no se están obteniendo resultados.

Nos recuerda que el entrenamiento auditivo termina siendo algo de índole personal, los ejercicios que le dan resultado a unos músicos puede que no les den resultado a otros. La idea es que seguir el proceso nos permitirá ir viendo cual es el camino a seguir, para lo cual hay que ser introspectivo y analítico he tomar conciencia de cómo seguir adelante. “El momento en que se prende la lamparita con el oído absoluto no es cuando se identifica una altura por primera vez. Por el contrario, es cuando usted entiende cómo identificó esa altura. Después de eso es solo cuestión de práctica” (Perlmutter, 2014: 10).

Como preparación para los ejercicios propone probar lo siguiente: tomar una frase corta e imaginarla. Ahora imaginar que nos la dice una persona: un familiar, un amigo, un personaje de TV. Concentrarse en la persona que se está pensando y verificar si podemos traer a nuestra memoria el timbre de su voz. Como este propone un par de ejercicios más y con esto introduce el termino en inglés *audiation*, que, si bien se traduce como audición se define más bien como la posibilidad de escuchar en la mente, la posibilidad del oído interno. Explicado el termino propone hacer ejercicios de escucha interna con cualquier sonido y hacer una lista de tres, una vez que se pueden recrear mentalmente los tres sonidos elegir otros tres. El autor explica que esta habilidad es la que nos permitirá acceder al oído absoluto, entonces, una vez que se tiene control

sobre sonidos en general pasar a sonidos con altura determinada, en principio de objetos que escuchamos en la vida cotidiana cómo el timbre de una puerta. Recomienda intentar cantar esos sonidos, imitándolos cuanto se esté en la proximidad de la fuente sonora. Si la altura está fuera del registro sugiere pasarlo a una octava cómoda, sin explicación de lo que es una octava. Sugiere hacer estos ejercicios un par de días para ir preparándose a las sesiones de práctica.

Con respecto a éstas, el autor ha ordenado un esquema de trabajo por semanas y sesiones. El total de las practicas demandará 7 semanas con un total de 49 sesiones. Para evitar repeticiones innecesarias utilizaremos la siguiente nomenclatura para Semana será la S y para cada ejercicio (sesiones, cómo las llama el autor) E. Analicemos, entonces, su esquema de trabajo:

S1E1: Parte de la idea de diferenciarse del trabajo de audición musical tradicional en el que se busca dilucidar mucha información cómo alturas, ritmos, armonías, etc. Por el contrario, la idea es centrarse en principio en notas aisladas. Para empezar, propone escuchar el Do central que está en los audios provistos. La idea es, más que escucharlo, es concentrarse y buscarle particularidades, como aquellas cosas que nos pasan desapercibidas todos los días de camino al trabajo pero que un día nos detenemos a observar con cuidado y encontramos muchos detalles que nunca imaginamos.

Luego tocarlo en el instrumento que toca cada uno. Para esto advierte a los que tocan instrumentos transpositores que nota deben tocar para que suene ese Do. Remarca la idea de que no se trata de pensar la digitación que uso o cómo interacciono con la embocadura, sino percibir la cualidad de ese sonido.

Finalmente dejar pasar unos minutos en silencio y cantar el Do. Si no sale sugiere no desalentarse ya que se está empezando.

S1E2: Empieza proponiendo cantar el Do sin ninguna referencia, luego verificar lo cantado con un instrumento o afinador. Escribir los resultados y si fue fácil traer a la mente esa nota. La idea del autor es que cada uno vaya llevando una suerte de Diario de su progreso.

Ahora pasa a una nota nueva: el Mib. Sugiere escucharlo en el audio pero con la idea de absorberlo como cuando una carne se pone a marinar: necesita tiempo.

Para apreciar los sabores de las 12 notas, necesitamos darle tiempo de que marinen en el oído. Cada uno tiene su gusto particular del cual la mayoría de nosotros no está al tanto, porque nos han condicionado a escuchar música en términos de relaciones. (Perlmutter, 2014: 13).

Sobre esa idea elaboraremos en el siguiente capítulo. Siguiendo con la ejercitación pasa el autor a un audio donde se comparan el Mib con el Do. Propone escribir cómo se sintieron ambos sonidos, si se percibió esa diferencia de *sabor*. Luego, para terminar, tocarlos al instrumento.

Recordar que el mismo autor indicó en la introducción que no es necesario ser sinestésico para el trabajo que propone, pero ahora nos encontramos con que nos pregunta acerca de la diferencia de *sabor* entre dos notas. Una vez más, se evidencia la extrema dificultad que existe para poner en palabras la inmensa diversidad de los procesos sensoriales.

S1E3: Probar si se puede cantar el Mib sin referencia. Escribir cómo fue la experiencia y si primero se pensó el Do para llegar al Mib. A fin de revisar esta idea de los sabores. El ejercicio concluye con concentrarse en tocar cada una de las 12 notas y tratar de dar una descripción de cómo se siente cada una. Insiste en que esa descripción es personal y probablemente única.

S1E4: La idea acá es tener un acercamiento a los intervalos. No a la manera de los ejercicios de oído relativo donde se buscan las relaciones entre dos sonidos, sino en la simultaneidad, con el objetivo de escuchar cada sonido separadamente y poder cantar cada uno.

Para ello empieza con 3ras. mayores y menores y su inversión en 6tas. El audio de práctica toca intervalos armónicos de cualquiera de estas variantes, el ejercicio consiste en escuchar y cantar los sonidos empezando por el más grave. Ante posibles dudas el autor habilita la posibilidad, ya que son las primeras instancias, de revisar con un instrumento, pero con el objeto de anotar en el *diario* donde estuvieron las dificultades, así como si se tiende a escuchar el sonido más agudo únicamente u otro tipo de situaciones que se generan con las simultaneidades.

S1E5: Antes de empezar con el ejercicio en concreto sugiere esto: pensar una de las notas que se usan habitualmente para afinar el instrumento que uno toca, esto puede

ser un Mi en la guitarra o un La 440 si se toca instrumento de orquesta. Cantar la nota sin ayuda o referencia, luego comprobar con el instrumento. Si no se cantó la nota correcta revisar que distancia hubo de diferencia.

El ejercicio sigue con intervalos, ahora la 4ta. y su inversión la 5ta. Hay un audio para hacer lo mismo que con las 3ras. Luego un siguiente paso con 2das. mayores y menores y su inversión en 7mas.

La idea acá es ir distinguiendo el sabor de cada nota además de poder identificar los dos sonidos separadamente. “Si usted ha seguido estos ejercicios diligente y consecutivamente, entonces el sabor de las 12 notas se está clarificando. Sea usted consciente o no de esto, usted está empezando a desarrollar importantes distinciones entre cada altura.” (Perlmutter, 2014: 16).

S1E6: Recordar el sonido de alguno de los dispositivos electrónicos que se posee, cantarlo sin ayuda y verificar con la fuente. Tomar notas.

Ahora, prosiguiendo con intervalos armónicos, se complejiza mezclando todos los intervalos y agregando el tritono. Nos recuerda que acá la idea no es nombrar el tipo de intervalo, sino *degustar* los sonidos, el ejercicio sigue siendo escuchar y cantar.

Luego de esto prosigue con intervalos compuestos, acá habrá sonidos fuera de su registro con lo cual se cantará el intervalo simple donde se escucha el compuesto, esto no es problema. Tomar nota de la experiencia, si resultó más difícil repetirla al día siguiente.

S1E7: Si bien la sugerencia es siempre trabajar en un ambiente lo más silencioso posible, Perlmutter propone acá usar los sonidos externos también cómo práctica. Ya sea una bocina de auto o una alarma que se escucha, tratar de imitarlo, pensar que nota puede ser y luego corroborar con instrumento o afinador.

Siguiendo con los ejercicios, el desafío ahora es escuchar de a tres notas. Para ello propone empezar con acordes triada: mayores, menores, disminuidos y aumentados, pero sin molestarse en tratar de ponerles nombre. Al igual que con los intervalos, cantar del sonido más grave al más agudo. Se permite la libertad de reproducirlos en la octava que le que más cómoda, la idea es escuchar el sabor de cada sonido más que la estructura resultante.

Los posibles problemas a encontrar son relacionados con sonidos que se pierden, por lo general el sonido del medio, tomar nota de cada experiencia.

S2E8: Con las consignas previas revisar si se recuerda la nota Do. Revisar las notas tomadas oportunamente y ver si hay progresos. El autor dice acá que no hay que preocuparse si no los hay ya que el proceso es gradual y recién se está en la segunda semana.

Esta sesión continua con simultaneidades de tres sonidos, pero no necesariamente triádicas. Advierte que algunas notas serán más difíciles de identificar pero que esto es algo positivo ya que incentivará el tratar de escuchar cada sabor individualmente.

El siguiente audio complejiza un poco más al tener intervalos compuestos. Al igual que en las sesiones previas la idea es pensar donde estuvieron las dificultades, si la distribución espacial influye, etc. Tomar nota.

S2E9: Empezar repitiendo un Do o un Mi hasta sentir que se tiene el sonido en la cabeza. Descansar unos minutos y cantarlo nuevamente, verificar. Una vez hecho esto se procede a los audios. Estos contienen estas dos notas, melódica y armónicamente en distintas octavas.

Hay 3 grupos de 15 audios, en un cuadro escribir para cada uno la nota más grave primero y la aguda después. Las soluciones están a disposición sin embargo Perlmutter sugiere pensar los posibles probables y tomar notas en su *diario*.

También nos advierte que podemos estar usando el oído relativo y estar calculando el intervalo. Esto no lo ve cómo un problema en la medida en que de todos modos se haga el trabajo concentrándose en las diferencias del cada sonido en sí.

S2E10: Las mismas indicaciones de la sesión anterior, pero con las notas Re y Fa.

S2E11: La idea ahora es empezar trabajando con las notas Sol y Si. Sin embargo en los audios se trabajarán todas las notas expuestas en la semana 2, o sea Do, Re, Mi, Fa, Sol, Si pero solo melódicamente.

Una vez más hace la salvedad de que se puede incurrir en el oído relativo y pensar los intervalos a partir del Do, por ejemplo. Insiste en seguir buscando y

degustando el sabor de cada nota. Tomar nota de las dificultades o situaciones encontradas.

S2E12: Imaginar el momento en que afina una orquesta, cantar la nota que viene a la mente y comprobar si se cantó un La. Proseguir, como en las sesiones anteriores, asegurando esta nota. La ejercitación en los audios es igual a la de la sesión anterior, pero incorporando la nota La. Con esto están las notas diatónicas. Antes de proseguir a las siguientes sesiones, Perlmutter recomienda hacer ejercicios como tocar cualquier nota al piano sin mirar y ver si la identifica correctamente. Anotar si siente algunas más inseguras que otras o alguna dificultad en particular.

Acá nos permitimos, los autores de este trabajo, un primer cuestionamiento a lo expuesto hasta el momento. ¿Por qué empieza con las notas llamadas diatónicas? Aguilar de alguna manera hace un trabajo similar cuando va afianzando los sonidos de la escala mayor. La lógica que sigue Perlmutter no está fundamentada. Si estamos considerando el total cromático temperado no debería existir ninguna diferencia en empezar con cualquiera de los sonidos, ni el orden en que se expongan. Sobre estos temas volveremos en capítulos siguientes, su verificación escapa los límites del presente trabajo sin duda, pero consideramos válido plantearlos a fines de pensar posibles revisiones sobre el método en cuestión.

Por otro lado, es interesante ver que el autor no puede escapar a una concepción histórico-teórico de larga data y fuertemente arraigada en la que hay notas naturales y notas con alteraciones. Esto no es más que una construcción a la que nos hemos habituado. Pero si consideramos las 12 notas del total cromático ninguna es alteración de nada ni ninguna es natural de nada: son todas iguales en importancia y a la vez distintas en sonoridad. También volveremos, sin duda, sobre este paradigma.

S2E13: Teniendo en cuenta lo dicho en el párrafo anterior el autor dice que ahora que ya se trabajaron las notas naturales es momento de concentrarse en los sostenidos y bemoles. De alguna manera él es consciente de este problema y nos dice: “Las notas enarmónicas tienen dos nombres por supuesto, pero no se abrume con las etiquetas que use para identificarlas. Ya sea que la llame Do#, Reb, Betty o AI, el *sabor* seguirá siendo el mismo.” (Perlmutter, 2014: 24).

Dicho esto, propone ahora concentrarse en Do# y Fa#. Escuchar ambas notas como si fuera la primera vez. Luego, también en bloques de 3 grupos de 15 audios, se

escucharán combinaciones melódicas y armónicas de estas dos notas. Misma ejercitación.

S2E14: Escuchar y familiarizarse con Re#/Mib, Sol#/Lab y La#/Sib. Los audios a trabajar incluyen las cinco notas *negras*. Ver las dificultades y cuales *sabores* se confunden más, dedicarles más tiempo a estos.

S3E15: Esta sesión propone un pequeño quiz de dos etapas. En ambas se trata de nombrar las notas como se hizo hasta ahora. La primera etapa es solo con notas *blancas* y la segunda con el total cromático. La idea es revisar que notas siguen dando dificultad y tener mayor seguridad con aquellas que empiezan a ser familiares.

S3E16: Sin ayuda, tratar de cantar el Do, aún si en otras oportunidades se hizo correctamente. Verificar si se tiene seguridad en esto, sino la adquisición del oído absoluto sigue en proceso.

La sesión propone algo nuevo; son grupos de tres notas tocadas melódicamente, donde la primera nota es *blanca* y las siguientes *negras*. “Aun cuando en la superficie este parece un ejercicio de oído relativo, es más un estudio para reforzar su percepción de las notas *negras*. Piense las notas Do como los *ruedines* de la bicicleta que luego serán removidos cuando uno aprenda a manejar su equilibrio. La ejercitación son 3 bloques de 12 ejercicios cada uno.

S3E17: Recordar el La, cantarlo. Comparar la situación con la que se experimenta con el Do. Los audios ahora proponen una ejercitación similar a la anterior pero esta vez suenan dos notas *negras* luego de una *blanca*, pero a mayor distancia. La idea es verificar cuanto afecta esto nuestra posibilidad de distinguirlos.

S3E18: Elija una nota alterada. Tráigala a su mente y cántela. Verifique. La idea es que nuestra habilidad de recordar cada nota se va fortaleciendo. Los ejercicios son una variante, más compleja, de los anteriores: a una nota *blanca* siguen tres notas *negras* a intervalos que pueden ser compuestos. La velocidad en la sucesión es más lenta para poder *degustar* cada nota.

S3E19: Para empezar, tomarse un tiempo en revisar las notas *negras*. Tocarlas y escucharlas, recordarlas y cantarlas. La ejercitación es solo con estas notas, melódica y armónicamente. El autor dice que se puede hacer un poco de *trampa* y verificar la primera nota, pero, como siempre, la idea es reconocer el *sabor* de cada una.

S3E20: Si en el ejercicio anterior algunas notas *negras* dieron más problemas que otras, empezar reforzando esas notas. Concentrarse en la posibilidad de escuchar características de estas que antes no percibió. Los ejercicios son nuevamente solo con notas *negras*, pero puede haber intervalos compuestos.

S3E21: Empezar esta sesión pensando en las notas *negras en su vida*. La idea es seguir tratando de dilucidar porqué algunas dan más dificultad si fuera del caso. Los audios siguientes proponen una ejercitación nueva: se escucha un acorde de Do M, al mismo le sigue cualquiera de las 12 notas. Nuevamente el acorde funciona como una base. En el ejercicio solo hay que anotar las notas que le siguieron.

S4E22: Empieza pidiendo preguntando si puede recordar con certeza el Mib. Para prepararse puede revisar las notas que tomo respecto a el *sabor* de cada nota. Luego escucharla en su mente y cantarla. Propone verificar y en caso de no haberlo logrado preguntarse el porqué. Sugiere darse una pausa antes de pasar a los ejercicios con audios. Estos son iguales a los de la sesión previa, pero con una tríada de Mib como base.

S4E23: Es otra especie de quiz para verificar el progreso. El primero sólo con notas diatónicas, el segundo con el total cromático.

S4E24: Empieza preguntando si está familiarizado con canciones en Re Mayor o Re menor, si toca algún instrumento de cuerda que tenga una cuerda al aire que sea Re. Con esto cómo guía tratar de recordar la nota Re y cantarla. Tomarse un tiempo para asegurarla.

Es interesante ver que en algunos casos trata de que sea sólo el *sabor* de la nota lo que nos permita recordarla, pero acá, y lo hizo en ocasiones previas. (aunque no en todas) aparece la posibilidad de tenerla en la memoria asociada a un elemento musical concreto. Sin duda esto es válido y efectivo, como cuando Aguilar propone recordar un intervalo asociándolo a una canción que lo contenga y poniendo cómo condición que la idea es luego desligarse de esta relación y recordar el intervalo *per se*. Lo que notamos es que no está planteado acá claramente.

Esta es una situación que notamos en común a todos los métodos; esto es: comenzar con una idea interesante y luego dejarla que se diluya ya sea por tratar otras ideas que fueron surgiendo o porque el autor simplemente dejó “el hilo suelto”.

En los audios propone volver solo a las notas diatónicas, pero sin ningún acorde o nota base. Hay 3 bloques de 12 ejercicios cada uno. Cada ejercicio tiene 3 notas tocadas melódicamente, (ascendiendo o descendiendo) o armónicamente. Como en ejercicios anteriores la idea es escribir las notas de la más grave a la más aguda.

S4E25: Tomar una nota *blanca* que no sea Do o Re. Hacer la práctica de recordar, cantar, verificar. Seguir *marinando* esa nota, aunque considera que ya tiene ese *sabor* asegurado. El ejercicio con los audios es igual que el anterior, pero incluye intervalos compuestos.

S4E26: El *calentamiento* para esta sesión lo propone con cualquier nota *blanca*. El ejercicio en los audios es igual a los anteriores, sin intervalos compuestos, pero con cuatro notas por grupo. Sugiere tratar de tener en la mente cada sonido antes de identificarlos, esto para *degustar* cada sonido.

S4E27: Prosigue asegurando notas *blancas*, para empezar, hacer el calentamiento con otra distinta. Los presentan 3 bloques de 10 notas, con las características de los ejercicios previos solo que las notas pueden estar separadas por más de una octava. Sugiere reflexionar sobre cómo se percibe esto y como siente su evolución en el proceso.

S4E28: Vuelve a agregar las notas *negras*. Para empezar, recordar el Fa# verificando si lo puede cantar sin ayuda. Los audios en los ejercicios contienen 3 bloques de 15 pares de notas, *negras o blancas*. El tiempo entre cada nota es menor, el autor sugiere que si esto resulta abrumador se puede pausar entre cada par de sonidos.

S5E29: Empezar nuevamente recordando el Re#. Comparar lo con otras notas *negras* pensado como es el *sabor* de cada una. En los audios los ejercicios constan también de pares de notas: una *negra*, una *blanca*. La idea es no tener la base del acorde de Do e ir despegándose de cualquier tipo de referencia.

S5E30: Empieza con la nota Sib con las consignas dadas para el *calentamiento*. A esto le suma la acción de pensar y comparar con las notas *blancas* vecinas de esta. La ejercitación en los audios continua la línea de los anteriores, pero esta vez suenan dos notas *blancas* seguidas de una *negra*. El autor sugiere en este punto que, si se ha puesto ansioso y siente el deseo de saltar al final del libro ya que los ejercicios le salen, seguir de todos modos el orden sin saltarse ninguno hasta terminar.

S5E31: Propone empezar con cualquier nota *negra*. Luego del calentamiento habitual ponerla en el *microscopio* y escuchar atentamente nuevas sutilezas que puedan surgir con respecto a la altura seleccionada. En los audios el patrón a trabajar es con dos notas *negras* seguidas de una *blanca*. El autor manifiesta que, si bien establecer estos patrones puede facilitar el trabajo, esto no impide que realmente se vaya afianzando la identificación de cada nota.

S5E32: Ahora propone una nueva manera de trabajo que será con el acorde de Do con séptima disminuida. Se trabajará con dos notas del acorde sin importar cómo se nombren, cualquier enarmonía es válida. Para empezar, hay que tocar el acorde en el teclado, arpegiarlo si se tiene un instrumento no armónico. Estudiar el acorde como una estructura, pero también cada nota individual. Los audios presentan notas del acorde en cualquier registro, acá el ejercicio es anotar el nombre de cada una. Presenta 3 grupos de 15 notas.

S5E33: El trabajo es igual al anterior, pero con el acorde de Do# con 7ma. disminuida. La ejercitación con los audios es igual.

S5E34: Para complejizar la práctica, esta vez se trabaja con 8 notas, aquellas contenidas en los acordes de 7ma. disminuida de las dos sesiones anteriores. Los audios, 3 grupos de 20 notas cada uno, tocan cualquiera de las notas de estos acordes. Esto puede resultar más complejo, por lo cual Perlmutter dispuso más tiempo entre cada nota, pero adelanta que los tiempos se acelerarán en los ejercicios siguientes.

S5E35: Este ejercicio vuelve solo a las notas *blancas*, pero están tocadas staccato y con menor tiempo entre una y otra. La idea acá es no parar el audio para pensar cada nota, si una no se supo cuál era dejarla pasar y seguir a la siguiente.

S6E36: La ejercitación para este día es igual a la anterior pero solo con notas *negras*.

S6E37: La práctica propuesta es igual a la anterior, pero con las 12 notas.

S6E38: Vuelve a los ejercicios armónicos. Esta vez son grupos de cuatro notas simultáneas. Para ayudar, ya que muchos son *clusters*, solo intervienen en este ejercicio las notas *negras*. Las sonoridades son tocadas dos veces a intervalos cómodos de tiempo y el autor dice que es válido parar luego de cada escucha para poder identificar cada nota con claridad.

S6E39: Es igual al ejercicio anterior, pero con notas *blancas*. El autor recomienda no agotarse, si dan mucho trabajo se pueden tocar *clusters* de cuatro notas blancas en el piano para poder escuchar las notas con tranquilidad.

S6E40: “En el transcurso de estas sesiones usted ha aprendido a escuchar las notas de nuevas formas. Ha desarrollado una conciencia de las notas que probablemente no tenía antes, aun siendo un músico de oficio...” (Perlmutter, 2014: 51). Dicho esto el autor propone un nuevo quiz, primero con notas *blancas* luego con las 12 notas.

S6E41: Cambia el timbre del piano por el del violín. Los audios permiten escuchar primeramente solo la nota Do en este instrumento, un audio siguiente compara el Do del violín con el del piano para poder hacer la comparación tímbrica.

Le siguen cómo practica 3 grupos de 15 audios cada uno. En ellos hay solo notas *blancas* tocadas en el violín. Una vez completada la sesión el autor propone reflexionar sobre cómo resulto el cambio tímbrico, si ayudó o complicó la audición. Termina diciendo que si uno no es violinista y sin embargo no tuvo dificultad con el timbre se tiene una “excelente audición universal.” (Perlmutter, 2014: 52).

S6E42: Prosigue con el timbre del violín y presenta para escuchar la nota Fa#, el siguiente audio compara esa nota entre violín y piano. Ahora ejercita sólo las notas *negras* del mismo modo que en el ejercicio anterior. Pregunta esta vez cómo considera que está percibiendo el sonido: “...más como el sabor de la altura y menos como timbre de violín?” (Perlmutter, 2014: 53) La búsqueda es que la percepción sonora no recaiga en el timbre.

S7E43: Para una última práctica con el violín se escucha un audio con la nota La, luego la misma comparada entre violín y piano. Finalmente, la ejercitación igual a las dos anteriores, pero con el total cromático.

S7E44: Ahora pasa a un instrumento de las maderas: la flauta. Repite la misma ejercitación de S6E41 pero con el nuevo instrumento.

S7E45: Repite todo S6E42 pero con la flauta, al final propone escuchar y comparar los tres timbres usados hasta ahora.

S7E46: Igual a S7E43 con el nuevo instrumento.

S7E47: Presenta ahora dos timbres ligados a la música pop y rock: la guitarra eléctrica y el bajo eléctrico. Empieza solo con la guitarra repitiendo la ejercitación de S6E41.

S7E48: La idea es familiarizarse con las notas *negras*, “específicamente el Sib del tercer traste de la cuerda de Sol.” (Perlmutter, 2014: 59). Nos resulta curioso saber por qué por qué eligió esta nota en particular, pero no hay ninguna aclaración al respecto.

Los ejercicios que siguen, en 3 bloques de 12 notas, antes de las cuales se escucha el La de la quinta cuerda al aire. Las notas son las del total cromático. Cómo un elemento extra de dificultad la guitarra es con distorsión lo cual puede generar confusión por la cantidad de armónicos.

SE49: Finalmente presenta la nota Do tocada en el bajo eléctrico y su comparación con el piano. El ejercicio siguiente es igual al anterior de la guitarra eléctrica, siempre empezando con el La al aire.

Con esto concluye el curso. Perlmutter termina sugiriendo ampliar la ejercitación con otros instrumentos, teniendo siempre en cuenta la posibilidad y precauciones necesarios en caso de instrumentos transpositores. Insistir con aquellos ejercicios que dieron más dificultad, por ejemplo, clústeres armónicos. En caso de quedarse sin ejercicios de practica sugiere pedir a un amigo que los haga o hacerlos uno mismo en programas cómo Sibelius o Finale que los pueden reproducir.

“Y lo más importante, y lo subrayo con fuerza, siempre escuche, escuche, escuche. Y después escuche un poco más.” (Perlmutter, 2014: 60).

Capítulo 5

5-1 Lo que no se tenía en cuenta: reflexiones acerca de aquellos elementos que se presentan novedosos en estos métodos.

Sin lugar a dudas lo primero que debemos señalar es la novedad: ahora tenemos métodos que nos dicen que la percepción sonora puede ser puntual y no relacional. Que el oído y la mente pueden retener la nota por sus cualidades particulares sin necesidad de una referencia previa. Nos dicen que el Oído Absoluto no es un don sobrenatural de algunos seres privilegiados, sino que se puede desarrollar entrenando el oído.

Específicamente, tenemos ahora dos métodos que lo proponen desde la percepción fina y el entrenamiento auditivo-sinestésico, para lo cual nos brindan una serie de ejercicios progresivos con sus respectivos audios. Hay que destacar 2 cuestiones: La primera es que, en el caso de Burge no nos fue posible realizar los entrenamientos que propone, en su momento explicamos que no contábamos con los audios que son parte del método. Con las ejercitaciones de Perlmutter hicimos una aproximación con las primeras siete lecciones. La experiencia fue *extraña* ya que tenemos un oído ya adiestrado digamos que, a la vieja usanza, con muchos años de hacer solo prácticas que contribuyen al oído relativo. A pesar de ello se empieza a notar una forma diferente de percibir las notas, tal y cómo dice Perlmutter:

Hay una vista por la que has pasado cientos de veces de camino al trabajo. Ya ni siquiera le prestas atención. Ahora imagina que un día decides parar en ese lugar, bajas del auto y dedicas 15 minutos a observar esa vista. Sin duda encontrarás muchos detalles que nunca antes habías notado. (Perlmutter, 2014: 12).

Es discutible la idea de asociación que propone cada uno: por un lado asociar el sonido al color y por otro lado a un *sabor*, donde por sabor se entiende una adjetivación sobre la percepción personal de las notas, pero nos marca lo multisensorial de su propuesta⁷. Perlmutter, profundiza en la evocación auditiva de los sonidos, el poder imaginarlos, evocarlos arrancando desde voces familiares o timbres conocidos, para ver si podemos recordarlos sin que suenen, y luego, pasar a notas aisladas o grupos de notas. Habla de degustar los sonidos: Evocar, Escuchar y Cantar.

⁷ Multisensorialidad que también proponen diversos autores que hemos consultado en nuestra investigación desarrollada en el cap. 6. (Kerchner, Shifrés, entre otros.)

Si bien la principal intención de Bunge y Perlmutter, es el entrenamiento para conseguir tener oído absoluto, estas ideas de Evocar, Escuchar y Cantar, son indispensables en nuestro objetivo principal: encontrar una manera o *método* más o menos sistematizado que nos permita que estas tres acciones puedan contar con un soporte escrito o gráfico estable y que al mismo tiempo mantenga la fluidez y el movimiento de la experiencia musical primaria.

Por otro lado, queda bastante claro que los tiempos planteados para sus ejercitaciones (una lección por día) no serían apropiados para una persona que se está iniciando en música. No hay un abordaje didáctico del método, lo cual lleva a pensar que su utilidad debería ser reevaluada por docentes para establecer una línea de tiempo más realista.

La segunda cuestión, es que ambos autores resaltan el hecho de que el desarrollo del oído absoluto es un proceso personal, con resultados variables en cada músico, de esto se debería deducirse que es un trabajo lento y gradual, para cuyas posibles trabas nos preparan, sin embargo, lo mencionado en el párrafo anterior no le hace honor a esto.

Otro detalle, no menor, es lo referente a los sonidos simultáneos, en muchos casos acordes tríada. La propuesta en ambos autores es desarrollar la sensibilidad de un oído capaz de percibir cada una de las notas de la simultaneidad en cuestión. El resto de los métodos propone identificar la masa sonora por sus características resultantes. ¿Qué debe proponer nuestro método? ¿Cuál es la opción más correcta?

Consideramos que ambas opciones son importantes y veremos en el siguiente capítulo de qué dependerá la implementación de una u otra; si de a quién va dirigido el método o a alguna otra variable.

De más está decir que ninguno de estos autores está planteando un método de lectoescritura musical, por lo cual no tienen trabajos o ejercitaciones con ritmo ni explicaciones teóricas. Lo que sí nos queda claro es lo interesante que sería que su propuesta fuera tenida en cuenta por los métodos que buscan ese fin, por las cuestiones perceptivas y multisensoriales que estos dos autores proponen.

Por otro lado, en los métodos de Gorow y Prosser podemos encontrar otros elementos interesantes. Sin duda el posicionamiento de Gorow debe ser valorado: desde el inicio es claro en su objetivo que es el de leer y escribir música, nos recuerda también

la importancia de dicha herramienta para cualquiera sea la actividad que se realice como músico. Con esto se erige como el que tiene una visión más integral del trabajo; va desde los planteos de técnicas o herramientas en orden de prioridad para el trabajo musical. Este es un punto que él tiene siempre en cuenta.

No habla nunca del nivel o la calidad de música que se va a hacer, es más: en algún momento menciona que eso es decisión de cada uno en su desarrollo personal como músico. La importancia de esto es que con el objetivo claro; la actividad se vuelve más diáfana y el trabajo no se sobre carga de exigencias de otra índole, que es lo que, por ejemplo, sí sucede con Garmendia que, como dijimos en otro capítulo, pareció pensar un método para desarrollar a *El músico total*.

Además, Gorow pone mucho énfasis en el oficio y presenta claramente la necesidad de que la *audición activa* y su escritura se mantenga abierta a la mayor cantidad de estilos musicales posibles, ya que plantea que la música del mundo, por diversa que sea, comparte elementos comunes y que las diferencias entre cada cultura, género y estilo son meras variaciones de intervalos, ritmos, temperamento y timbre.

Gorow es también el único autor de los que analizamos en el capítulo 4, que dedica parte de su trabajo a *lo corporal* de la audición de la música y su posterior transcripción a símbolos gráficos. Plantea que se oye a través de muchas partes del cuerpo y que esto va desde lo emocional, pasando por lo corporal en sentido de respuestas con movimiento, a lo intelectual.⁸

Prosser nos trae una propuesta que se centra básicamente en la lectura, aun cuando su método se llama *Ear Training* (Entrenamiento Auditivo). En su momento vimos que el autor da por sentado que el alumno que empieza sus cursos ya tiene conocimientos teóricos y prácticos. Esto nos hace reflexionar acerca de la interrelación que debe haber entre los distintos niveles de la educación y lo que se imparte en el área de música en dichos niveles, nuevamente: a quién va dirigido el método. Queda claro también que su propuesta está pensada dentro de una currícula y que hay un plan de estudios para cada área del desarrollo musical, sea cómo instrumentista, compositor o

⁸ Toda esta área de *lo corporal* coincide con ideas que aparecen en el marco epistemológico del aprendizaje sobre el final del siglo XX (Aproximadamente desde finales de la década del 60) y que nosotros desarrollaremos más adelante en nuestro trabajo en el capítulo 6.

técnico en sonido, donde la materia en cuestión es un engranaje más que permite el desarrollo gradual de la formación musical.

En el caso del Ritmo, Prosser es el que introduce el concepto lingüístico matemático de dividir los pulsos en 4 y marcarlos con las sílabas: *one, ee, and, ah, two ee, and, ah...* diferenciándose claramente de Aguilar, que propone trabajarlos desde las letras de canciones conocidas, o Garmendia que se basa en la percepción y la imitación de lo percibido.

Encontramos en Prosser, varios conceptos valiosos y esclarecedores en el sentido de poder abordar ciertas prácticas de maneras no convencionales (por lo menos en nuestro medio), como por ejemplo la dirección orquestal subdividida en semicorcheas, (*one, ee, and, ah; two, ee, and, ah...*) pero también observamos que deriva en conceptos poco claros como la cuenta de tres corcheas por pulso (1,2,1-2,1,2) o la descripción de la escala menor con la aparición de todas las sílabas que implican los intervalos menores. (Me, Le, Te para la 3ra., 6ta., y 7ma. menores respectivamente.) Hace una comprensión estructural de la escala mayor independientemente de su altura, esto viene de la idea del Do móvil de Kodaly y sin duda tiene su eficacia a la hora de hacer planteos tonales. Se aleja más sin duda de la posibilidad de tomar cada nota como única.

En lo referente al tratamiento de las alturas nos encontramos nuevamente con la situación en la que el punto de partida puede ser basto, por no decir *cualquiera*. Gorow plantea al intervalo de 5ta. como esencia de la tonalidad y origen de la armonía occidental. Partiendo de está irá incorporando otros intervalos y aun cuando menciona la posibilidad de trabajar con músicas atonales, incita a buscar el eje tonal en los fragmentos que se quieren dilucidar. Mientras que Burge y Perlmutter plantea el reconocimiento de todas las notas del total cromático como colores perceptibles y reconocibles por el oído entrenado.

La posibilidad de tener frente a frente las propuestas acerca de la nota como estructura en si misma o las relaciones entre notas como forma de percepción global, abre una puerta a nuevas posibilidades que permitan pensar una fusión entre ambos métodos. Ni Burge ni Perlmutter niegan lo relacional en ningún momento, los que plantean el oído relativo como método si descartan, o al menos no plantean al oído absoluto como posibilidad.

Finalmente, los 4 libros en cuestión dan cuenta de una necesidad organizativa, aunque muchas veces los tiempos planteados no sean realistas. Dedicar una parte sustancial de la letra escrita a la organización del estudio y el entrenamiento en puntos que son aparentemente *extra musicales*, como pueden ser el espacio tranquilo y sin interrupciones de internet o teléfonos, el orden de dicho espacio, el tiempo que sugiere que se le dedique a cada ejercicio, etc. Es como si las cuestiones más vinculadas a lo actitudinal, cobrarán mayor relevancia para el desarrollo del aprendizaje o el entrenamiento.

Capítulo 6

6-1 ¿Será así? Una revisión de otras teorías acerca de cómo accedemos al conocimiento por medio del movimiento y el cuerpo otros no siempre explicitados en estos libros.

Repasemos entonces: ya en el método de Hindemith se pueden ver las intenciones de conectar a los estudiantes de música con una vivencia de la música durante el proceso de estudio, cuestión que incluso es rastreadable en métodos de enseñanza de iniciación musical de Dalcroze o incluso en Orff. Por su parte, Aguilar propone ya desde el inicio de su libro el uso de música reconocida por los alumnos y da cuenta desde su experiencia, de necesidades comunes a todos los *actores* musicales, fundamentalmente la de poder interrelacionar el hecho musical vivo con el manejo del lenguaje escrito y el desfase que existe entre ambas experiencias. Al igual que sus pares, Garmendia parte de la conclusión de que los métodos de teoría y solfeo carecen de resultados musicales óptimos. Considera que estos, en su aproximación más intelectual, se apartan de la verdadera experiencia musical.

Refiriéndonos a los autores analizados en el cap. 4, si bien como ya hemos mencionado sólo es Gorow el que dedica una parte escrita acerca de *lo corporal* de la audición de la música y su posterior transcripción a símbolos gráficos, planteando que se oye a través de muchas partes del cuerpo y que esto va desde lo emocional, pasando por lo corporal en sentido de respuestas con movimiento, a lo intelectual y proponiendo y desarrollando el concepto de audición activa, también encontramos en Prosser, Burge y Perlmutter inquietudes que involucran de una u otra manera las *vivencias* o *percepciones*, incluso *las ideas* previas que puedan y/o deban ser evocadas desde el código escrito.⁹

Por estas razones y observando que es una inquietud común a todos los autores que analizamos, es que, en este capítulo analizaremos otras vertientes del conocimiento que tal vez puedan ayudarnos a indagar nuevos caminos de la enseñanza de la lectoescritura musical, los cuales resulten más completos y homogéneos en sus resultados.

⁹ La percepción fina y el entrenamiento auditivo-sinestésico que proponen Burge y Perlmutter o la división lingüístico matemática de los pulsos de Prosser.

Aprendizaje integral:

1- En primer lugar, nos ocuparemos de la oralidad y la escritura en la música y de cómo ciertos paradigmas atraviesan nuestra práctica docente y musical.

2- En segundo lugar, investigaremos acerca de la producción de sentido (Semiosis)¹⁰ y sus aplicaciones en nuestro campo específico.

3- Una 3ª parte incluirá una recopilación de información multidisciplinaria en pedagogía y técnicas corporales.

¹⁰ En la concepción semiótica de Charles Sanders Peirce la semiosis resulta de la operación de tres elementos: el signo (representamen), el objeto y el interpretante. Para Peirce la semiótica es una vertiente de la lógica, por lo que todos los contenidos mentales son signos y todos los procesos mentales son procesos de semiosis. Peirce definió la semiosis como la acción o influencia que es o implica una cooperación de tres sujetos, a saber: un signo, su objeto y el intérprete (Peirce, 1978, 1980; Eco, 1981).

6-2 Oralidad y escritura: paradigmas.

Si bien el artículo: *Oralidad y escritura en el texto musical*. (Sans, Juan Francisco. 2001.) está enfocado en dar luz sobre una situación en la que ha caído la musicología a la hora de encarar investigaciones en culturas que no poseen música escrita, aborda también la problemática de la música y del estudio de la música occidental y su prestigio académico, desde una perspectiva crítica, específicamente en lo referido al uso de la notación musical como elemento erudito y superior; como el más extendido preciso y único objeto de estudio. Sans se plantea como objetivo la puesta en discusión de ese paradigma, observando que: si se toma como punto de partida los estudios de Ong, Walter (1993.) Olson y Tarrance (1998.); el análisis de cualquier discurso en cualquier lenguaje (Incluido el musical) supone la base oral existente, la oralidad inquieta y viva, que, en la modesta opinión de quienes escriben esta tesina, se modifica y se retroalimenta con el código escrito en un continuo intercambio.

...La música y el lenguaje son hechos comunicativos y, como tales, comparten muchas características. Una de ellas es que el sentido de lo musical se construye necesariamente en un contexto de acuerdo con su uso discursivo, es decir, en la interacción... (Sans, 2001: 96).

Resulta sorprendente escuchar hasta qué punto está arraigada la idea de que la música “Seria” posee una calidad o una complejidad superior a la música “Ligera” o “Popular”, incluso entre personas e instituciones que se dedican al estudio de la música.

Asimismo, Sans se plantea fuertemente la dicotomía entre el texto musical: Estático inmovible, realidad física inalterable y la interpretación musical: fugaz y diferente cada vez que es realizada.

El tema de la interpretación no es menor y la complejidad de los estudios en música demanda que sea abordada en todas las etapas posibles del proceso de aprendizaje. En el capítulo anterior dijimos que el método debe centrarse en la lectoescritura y no en las habilidades cómo músico, pero esto no quiere decir que no se puedan aprovechar estas cuestiones para enriquecer el aprendizaje.

El mundo suena y siempre sonó, siempre hubo música. Dentro del aprendizaje musical hay que descubrir como simbolizar esos sonidos y como relacionarlos, o cómo los fuimos simbolizando a lo largo de la historia. Cómo usarlos para escribir música y

producir ideas y mensajes artísticos, para evocar ideas de otros, etc. Esto no funciona “al revés”. No hay una serie de gráficos o símbolos dados que hay que descubrir como suenan o descifrarlos como si fuera un dialecto antiguo.

¿Puede uno hablar (o tocar) sin saber leer y escribir? Por supuesto que sí, pero las ideas que uno tiene son diferentes y hasta pueden resultar complejas de transmitir si uno no maneja el código escrito. Además, es muy probable que el acceso a las ideas de los demás se encuentre restringido por el hecho de que sólo puedo acceder a estas ideas si alguien me las cuenta o me las explica, o porque no puedo visualizarlas ni codificarlas ni pasarlas por *mi cuerpo* de otra forma, *moverlas en mí* de otra forma.

La lectoescritura musical no es lo único ni lo más importante a la hora de tocar o crear música, pero sí *es una herramienta poderosa* que permite que nuestro lenguaje crezca y que nos ayuda a dominarlo y conocerlo más, abriéndonos camino a un avance ilimitado. Ahora bien, a la hora de enseñar lectura musical tenemos que profundizar la idea de que lo escrito “*suenan*”, que el sonido y los símbolos forman parte de una misma plataforma semiótica, e incluir en nuestro trabajo diario dentro del aula ejercicios simples de lectoescritura, improvisación, composición y ejecución, individuales y grupales, que refuercen esta conexión.

La música es un lenguaje: puede *hablarse o tocarse* y también puede *leerse, escribirse y codificarse*. Al igual que sucede con cualquier idioma, como en el castellano, el código escrito no refleja *la totalidad del mensaje*, ni las intenciones, ni los subtextos emocionales con los que ese mensaje fue o debe ser dicho (*o tocado*), es un *recorte*, más o menos detallado y relativamente aproximado a dicho mensaje, pero que, si uno se entrena *realmente* en la lectoescritura, resulta que *al leerlo* se puede evocar la totalidad de dicho mensaje, e incluso se lo puede colorear con una emoción, un sentimiento o una idea propia.

Esto da luz a dos cuestiones: por un lado, que aquellos músicos que denominamos populares no encuentran en muchos métodos un correlato directo con la vivencia musical que ya poseen. En este sentido Aguilar habilita algunos espacios para que aquellos que ya tiene una vida cómo músicos encuentren el camino para codificar e intelectualizar aquello que dominan en forma espontánea (siempre teniendo en cuenta que esa destreza que ellos consideran que dominan en forma espontánea es también un grupo de saberes y habilidades adquiridas). Gorow sin duda hace un mejor planteo a

este respecto ya que desde el inicio nos da cuenta de la importancia de la lectoescritura musical para el trabajo del músico, independientemente del área en que se desarrolle.

Por otro lado, queda de manifiesto el problema de la interpretación a partir de lo escrito, en definitiva, el “cómo hago música”, planteo que trae aparejado, tanto en música popular como erudita, el problema de la calidad de la música que se hace. Garmendia pone mucho énfasis en esto y, podemos plantear ahora: quizás ese es el problema de su método (entre otros). Está buscando la formación “total” del músico y en semejante empresa titánica se dilata un objetivo, no menos simple, pero que bien planteado permitiría focalizar mejor los esfuerzos, y esto es la posibilidad de leer y escribir la música.

Podemos, quizás, empezar a esbozar a modo de conclusión preliminar que los elementos con que se trabaje serán aquellos con los que, el que el alumno que aborde el método, sean aquellos con los que esté más en contacto, tal y cómo lo proponen Gorow y Aguilar. Por otro lado “musicalmente” neutral en cuanto a los resultados buscados, esto significa poner en foco la correcta lectura y/o escritura sin consideraciones estéticas o interpretativas, o al menos intentando que estas consideraciones no enturbien el objetivo principal.

Con esto como punto de partida podemos ahora pensar primero cómo traducimos en símbolos aquello que escuchamos y cómo decodificamos los símbolos que representan la música y, segundo, cómo aprendemos esos símbolos.

6-3 La producción de sentido: semiosis.

Según Buján "...una dimensión constitutiva de nuestra especie es la capacidad de semiosis del Homo sapiens..." (Buján, 2019: 2). Esto es: La capacidad de darle sentido a las cosas, los hechos o los eventos. La infinita capacidad humana de simbolizar las palabras, los objetos, los sonidos, de encontrar signos, patrones, relaciones causales, etc. implicando grandes modificaciones anatómicas, fisiológicas, culturales y sociales a lo largo de la evolución humana. Esta capacidad liga fuertemente su desarrollo al desarrollo de la técnica. Para Buján, "...Los mundos sonoros son configuraciones de sentido que se constituyen a partir de la materia sonora y que organizan formaciones simbólicas a partir del despliegue de complejos procesos de producción de sentido." (Buján, 2019: 2) Y también nosotros creemos en su idea de que, en nuestra relación con el mundo construimos sin cesar estos universos de sentido. De este modo la participación en la vida social está fuertemente atada a estos marcos semiótico - cognitivos.

Siguiendo con las ideas del mismo trabajo, reconocemos que una vez que accedimos a la cultura y empezamos transitar la complejidad de la trama significativa del mundo humano y activamos de esta forma a los mecanismos individuales y sociales que participan en los procesos de significación, ya no existe la posibilidad de volver hacia atrás. Ya no se puede pensar, sentir, actuar, aprender, hacer música, ¡¡ni respirar!! en este mundo por fuera de la Semiosis. Somos una especie productora (y consumidora) de signos. Todo lo que "Somos" se ve determinado por esta producción de sentido, configurando diversas relaciones con el mundo y la forma en que nos lo representamos. Siempre nos constituimos en relación con un "otro" y también nos relacionamos con lo material del mundo otorgándole sentido. Esto se produce de tal forma que otorgamos y configuramos el sentido del mundo, a partir de relaciones que establecemos con otras configuraciones de sentido (anteriores y actuales.). El resultado es que quedamos inmersos en una trama infinita de producción de sentido: La semiosis infinita (Pierce, 1978). Esta es la red significativa que abarca todos los mundos sonoros concebibles. Una clara muestra de esta condición irreversible podrían ser las experiencias personales de las formas encontradas en las nubes, las ramas de un árbol, los arabescos, las sensaciones o significados que otorgamos a canciones en otro idioma que no conocemos, las sensaciones o significados que otorgamos a la música instrumental, al canto de los pájaros, etc.

Específicamente dentro de la aplicación de la lectoescritura musical, podemos inferir que ciertos procesos simbólicos, de otorgación de sentido, son difíciles de adquirir, de aplicar y de desarrollar. Máxime cuando tenemos ante nosotros un sistema musical que no da, en lo referente a la altura, símbolos unívocos sino ambiguos: la enarmonía presenta un problema, como también la falta de diferencias en el pentagrama entre los saltos de un tono o de medio tono que ya mencionáramos al inicio del análisis de Hindemith.

Llegamos al siglo XVIII consolidando un sistema de afinación de 12 sonidos por octava con temperamento igual: ese se convirtió en el repertorio de alturas. Pero la asimilación de esto llevó tiempo, el músico seguía pensando en estructuras de siete sonidos. Sin embargo, el siglo XIX debió dar cuenta de lo que estaba pasando con su música y poner el sistema musical vigente bajo revisión: se empezaba a usar el total cromático y los símbolos a utilizar generaban más problemas que soluciones: ¿Cuántos símbolos y formas de nombrarlo tenemos para una misma nota?

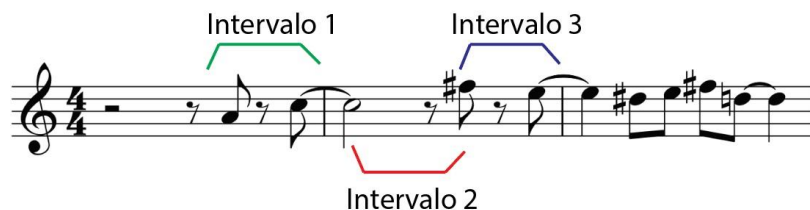
Si se dicta a un grupo de adultos los siguientes grupos de palabras:

- a) Buenos días
- b) Incompresible anquilosamiento
- c) Aromatimbioticas crepistades
- d) Aquelar niquenle
- e) Sumbarecte carunte

Seguramente todos podrán escribirlo, aunque sin duda en los últimos dos se asombrarán, y hasta les causará gracia, pero no cabe duda que las escribirán... ¡aun sin comprender su significado! Podrá haber dudas sobre alguna letra: ¿será con “Q” o con “K”? Incluso en las primeras puede haber algún error por desconocer la ortografía correcta, pero se pueden escribir igual.

Aquí es donde consideramos que se deben incorporar prácticas que hagan a la percepción del sonido cómo algo absoluto tal y como lo plantean Burge y Perlmutter. Sin descartar la percepción relativa, en la que identifico conjuntos musicales que reconozco como grupos de palabras u oraciones, pero dando cabida al reconocimiento del sonido por sí mismo, en los momentos en que sea necesario, ya sea por el tipo de música que intento transcribir o leer, o simplemente porque no se identificó un salto

interválico. No se tiene en cuenta, en este respecto, la siguiente situación con respecto a varios intervalos en sucesión. En la siguiente melodía:



Tenemos que el primer intervalo es claramente perceptible y lo mismo pasa con el tercero, sin embargo, el intervalo que une ambos queda *disociado*. Llamemos a aquellos que son claramente perceptibles *intervalos efectivos*. Las ejercitaciones vistas en Garmendia, Aguilar, Gorrow y Prosser funcionan bien para detectar estos. El problema surge con los *intervalos disociados*, muchos de los que escriben este tipo de melodías se interrumpen en estos puntos y se ven demorados tratando de pensar de que intervalo se trata.

Los caminos posibles para encontrar ese Fa# que plantean los métodos analizados conllevan un tiempo que no será breve para resolverlo ya que no es fácil pensarlo tonalmente tampoco. ¿No sería útil tener la posibilidad de identificar el sonido en cuestión en forma aislada?

Volviendo a la enarmonía, podríamos decir, además, que el problema con las notas es triple, ya que no se trata solo del binomio sonido-símbolo, sino que es: sonido-nombre del sonido-símbolo. Un mismo sonido puede tener más de un símbolo y/o más de un nombre.

Gran ilusión nos había despertado una primera aproximación al método de *Berklee* (Prosser) donde parecía que se empezaba a tratar dicha problemática cambiando el nombre a aquellos sonidos que estamos acostumbrados a ver con alteraciones. La ilusión duró poco, ya vimos cual fue el fin que se le dio a dicho cambio y solo parece acrecentar el problema.

Entonces surge la pregunta: ¿necesita un método, para ser más efectivo, un nuevo sistema de escritura que sea menos ambiguo? Es tema sin duda para otro trabajo, pero no deja de ser una inquietud digna de mención.

La cuestión entonces es cómo hace el método para ser efectivo en este contexto y con este sistema musical. ¿Cómo aprender a leer y escribir música, dadas estas

condiciones? Una buena idea nos parece consultar investigaciones acerca del aprendizaje en general.

6-4 El aprendizaje.

¿Como aprendemos?

Es la pregunta madre para poder dar encauce a el método. Mucho se ha escrito al respecto, es importante recordar algunos de los planteos que se han elaborado en los últimos tiempos.

...el aprendizaje orgánico se efectúa durante varios años ya que implica una estructura compleja y la asociación de diferentes funciones y NO puede desarrollarse sin errores o desvíos respecto a la perfección. El niño aprende jugando: se descubre y descubre sus posibilidades funcionales a través del juego. Aprende por ensayo y error, sin exigencia de resultados ni juicio. Se desarrolla de acuerdo a sus aptitudes personales, especialmente cuando su entorno se interesa en lo que él *es*, más que en lo que él *hace*. El aprendizaje orgánico es individual, lento e indiferente tanto a los juicios como a la obtención de buenos o malos resultados; no tiene un objetivo preciso o una meta evidente, fuera de la satisfacción que el niño experimenta con una tentativa más hábil que la precedente. (Feldenkrais, 1985: 30).

En varios pasajes del análisis de los métodos nos preguntamos a quién estaba dirigido el material que con tanto esmero se había recopilado. El tema de la edad de los educandos no está presente en ninguno de ellos. Garmendia por momentos habla de actividades para hacer en la escuela primaria pero luego habla de cursos de una universidad.

Lamentablemente en la Argentina no contamos con un sistema educativo que planteé el aprendizaje musical de manera completa: en general se queda en la práctica y la repetición de actividades que involucran música de alguna u otra manera, especialmente en la conmemoración de fechas históricas o fiestas escolares. Se podría hacer un análisis detallado de cómo se enseña música en nuestro medio, sería sumamente valioso. Lo que sí sabemos es que no hay una aproximación eficaz a la lectoescritura, cómo vimos que hay en el estado de Massachusetts donde está la escuela *Berklee*.

La cita de Feldenkrais sería un pilar fundamental a tener en cuenta para la aplicación del método con niños. La realidad es que esto es posible sólo para docentes que trabajan en escuelas u orquestas de música que funcionan paralelamente a los otros ciclos de la educación general.

Fuera de este caso nos encontramos que a las instituciones de música llegan alumnos de edad avanzada que, aun siendo músicos activos, no poseen ninguna herramienta para la lectoescritura. Encontramos también los casos de jóvenes que pasaron por instituciones musicales, pero llegan con problemas en la lectoescritura debido a errores que no fueron corregidos.

¿Cómo aprendemos música?

Ya planteamos que, si queremos hacer, o mejorar, un método para la lectoescritura musical debemos tener claro cuál es nuestro objetivo, y ese objetivo no es enseñar la totalidad de la música. Se debe concentrar en aquella parcialidad del aprendizaje que une los elementos teóricos con la práctica musical, independientemente de cuál sea esa práctica.

Se debe recordar también que el método no va dirigido a entes que responderán de igual manera a los estímulos propuestos. La pregunta de cómo aprendemos música está más pensada en poder dar cuenta de que tengo individuos que aprendieron y aprenden de maneras distintas, con lo cual el abordaje puede cambiar dependiendo de la formación que tenga cada uno de ellos. El docente es el que debe dar cuenta de esto en su trabajo diario y buscará las estrategias para asistir en la diversidad. Del mismo modo el método podría dar pautas para los distintos tipos de aprendizaje.

Por ejemplo: de acuerdo con las ideas de Jody L. Kerchner (2019) ya el mero hecho de escuchar música implica interacciones creativas y recreativas que son fundacionales para todo otro tipo de comportamiento musical (Tocar, Componer, Improvisar, Criticar, etc.) y se apoya en las ideas de Reimer (1989.), quien afirma que la tarea de ayudar a los alumnos a volverse creativos es el más fundamental en toda su educación musical. Garmendia aporta valiosas ideas y sugerencias al respecto.

Consideramos muy importantes estos aportes de Kerchner (2019) que nos brinda instrumentos y actividades concretas para aplicar en el aula, los cuales están basados en

su investigación sobre las respuestas verbales y no verbales de los alumnos durante las experiencias de escuchar música. Experiencias en las que se busca y se promueve respuestas cognitivas multisensoriales y las posibles representaciones gráficas y kinéticas de las mismas. Estos aportes nos resultan un punto de partida más integrador y consideramos que debería estar enmarcado en las futuras propuestas pedagógicas. La autora se pregunta constantemente acerca de cómo se aprende, creemos que esto puede ser una llave para entender algunos lugares comunes de las ya mencionadas “tensiones” en la enseñanza tradicional de la lectoescritura musical.

Los niños aprenden haciendo, explorando, buscando e investigando. Ellos son creadores de sentido en sus propios ámbitos... Los estudiantes que son animados a encontrar algo para explorar basados en sus propios intereses, lo hacen con gran entusiasmo e interés. Las experiencias investigativas los llevan a una travesía llena de posibles soluciones y de cuestiones y descubrimientos propuestos por ellos mismos... (Kerchner, 1989: 5).

Tanto en la cita de Feldenkrais como en la de Kerchner, lo primero en mencionarse es que el aprendizaje funciona mejor a través del juego y la acción; de la exploración y la creatividad. Seguido a ello notamos que este tipo de actividades no están profundizadas en los métodos revisados. Garmendia es la que más propuestas tiene en este sentido, Hindemith propone también la invención por parte del que aprende. Pero en general estas actividades creativas quedan libradas a la etapa del desarrollo y estrategias didácticas de cada clase que prepara cada docente individualmente. Consideramos pertinente que un posible nuevo método incluya algunas guías que orienten no sólo en los contenidos específicos y las destrezas a lograr, sino también en cómo alcanzarlas.

Según Kerchner (2019) el proceso de escuchar música (Según quienes escriben, también leer, escribir, interpretar y componer) es dinámico y creativo. El término afecto, relacionado con esta actividad, incluye una gran cantidad de comportamientos humanos complejos y rasgos como el compromiso emocional y estético, las respuestas físico-afectivas, los climas percibidos, el interés, la valoración, apreciación, etc. Todo ello está influido por lo cultural y lo biológico. “...La forma y los efectos que la música tiene en la gente, están generados por la experiencia social de los cuerpos en diferentes ambientes culturales...” (Blacking, 1973: 89).

Más aún, en esta dirección podemos decir que “...pensar y sentir no son polos opuestos sino diferentes manifestaciones de un mismo proceso...” (Meyer, 1956: 39). Proceso que dentro del aprendizaje musical esta fusionado en muchas áreas a un tiempo. Kerchner (2019) nos propone como ejemplo el hecho de que las metáforas visuales y/o aurales, las imágenes y asociaciones que se hacen “instantáneamente” mientras se escucha música, están enraizadas en la comprensión kinestésica (Corporal.) de la música, con estudiantes que van absorbiendo información a través de todos los sentidos y creando, de forma consciente o inconsciente, sentido en su entorno; así es que basándose en las ideas de Blair (2008) señala: “...Experimentando la música multisensorialmente, los estudiantes podrían construir marcos metafóricos (verbales, visuales, kinestésicos) para conocer la música y elaborar patrones personales que otorguen sentido (i.e. cognitivos)” (Kerchner, 2019: 10).

Howard Gardner (1983) identifica una serie de 8 inteligencias distintas: lingüística, lógico-matemática, musical, kinestésico- corporal, espacial, interpersonal, intrapersonal y, agregada posteriormente, la naturalista; todas con posibles interacciones y ramificaciones en campos intelectuales como el espiritual, el moral y el existencial, entre tantos. Teóricamente, cada alumno llega al aula con algunas habilidades cognitivas más desarrolladas que otras y los maestros serán encargados de proveerles oportunidades que resuenen con sus fortalezas intelectuales mientras puedan nutrir esos otros dominios en los sé que les presentan más dificultades.

De más está decir que el docente en el aula debería estar anuente a detectar el tipo de inteligencia que está manifestando cada uno de sus alumnos, además de tener en cuenta de que no todos los que tienen el deseo de ser músicos tienen desarrollada la inteligencia musical. El docente podrá entonces elaborar estrategias didácticas para cada caso. Esto es un problema cuando se tiene excelentes músicos dando clases pero que no hicieron ningún tipo de educación en pedagogía: están simplemente a la espera de resultados y cuando no los ven consideran que el alumno no es apto y entonces proceden a insistir en la repetición agotadora y tediosa de ejercicios que no le están ayudando a quien aprende, en lugar de buscar alternativas que se acerquen a sus posibilidades o cualidades intelectuales. Lamentablemente, cuando esto no sucede, nos encontramos con docentes que, ante la no resolución de un ejercicio por parte del alumno, tiene como única solución el seguir repitiendo el mismo ejercicio, lo que llamamos en nuestro medio *machacar*. Con lo cual no hacen más que forzar un esquema que seguramente no está resultando para el tipo de inteligencia de ese alumno y que

terminará agotándolo. Dando lugar, de este modo (sin intención) a una pedagogía de tipo *meritocrático*: los que no lo logran es porque no hacen el esfuerzo necesario.

¿Puede el Método dar cuenta de todo esto también? Sin duda, con un análisis previo que permita profundizar en el tipo de ejercitación necesaria para cada tipo de inteligencia. Ya vimos, por ejemplo, que Hindemith hace todo un cálculo matemático para explicar el compás compuesto, visto desde la teoría de las inteligencias esto puede ser válido para aquellos que tienen más desarrollada una inteligencia lógico-matemática, pero no para aquellos con inteligencia musical o kinestésico-corporal.

Un replanteamiento del Método necesitaría de un serio estudio de cómo elaborar ejercitaciones para el desarrollo auditivo y la posterior escritura cuando se enfrentan distintos tipos de inteligencia. De manera tal que pueda sugerir una ejercitación determinada con la posibilidad de que: en caso de que no se verifiquen los resultados buscados, tener varias opciones de otras formas de encarar la misma situación.

No menos importante, y quizás el más importante a la hora de trabajar con adultos, los tipos de aprendizaje señalados por Ausubel. No caben dudas sobre la riqueza y la fortaleza que proporciona el aprendizaje significativo, pero no se trata de una fórmula mágica, menos en el caso de la música. Quizás Aguilar tenga la propuesta más clara en este sentido: tomar aquella música que tengo incorporada para descomponerla en elementos musicales. Sin embargo, no tiene en cuenta que la percepción, base de su método (recordemos que el título de su libro reza “a partir de la percepción”), puede ser engañosa.

Pongamos por ejemplo los dos tetracordios de la escala mayor: tienen la misma estructura de tono-tono-semitono y están separados, entre el 4to. y 5to. grado de la escala por un tono. A pesar de ello si separamos ambos y los cantamos en la forma habitual de practicar la escala (una nota por pulso) estos no suenan igual ya que se cantan cómo si se cantará el total de la escala con la rítmica mencionada.

El motivo de esto es el énfasis que se pone en la Tónica: al cantar el tetracordio inferior se pone el *peso* en la nota inicial mientras que al cantar el segundo se pone en la nota final con lo cual la resultante sonora entre ambos difiere. Este ejemplo pone en jaque la idea de Gorrow de la conformación de tetracordios, que es valiosísima y que sin duda puede dar excelentes resultados...dependiendo del caso.

Así también veremos que difiere la percepción de los intervalos dependiendo del contexto en el que están, donde por contexto se entiende la tonalidad o no de la pieza

musical de la que forman parte, la armonía subyacente sobre la que están sonando, la relación con los intervalos previos y posteriores, etc. Esto debilita la idea base del método relativo o por relaciones, poniendo nuevamente de manifiesto el problema de los intervalos efectivos y los disociados.

Será necesario también buscar la relación entre los tipos de aprendizaje y los tipos de inteligencia y la interacción entre los mismos. En este sentido, tal y como el mismo Ausubel propone, ningún tipo de aprendizaje queda descartado, ni siquiera el mecanicista o memorístico. Probablemente ya existan estudios al respecto, será menester de aquellos que aborden las problemáticas a resolver en un nuevo método, el indagar y rastrear dichos estudios o, en su defecto realizar un trabajo de investigación sobre este tema.

Todas las ideas planteadas en estos trabajos (ideas que intentamos plasmar en nuestro trabajo también) apuntan a plantear que un estudiante tiene para descubrir y nutrir mucho más que las habilidades verbales y matemáticas, que son las paradigmáticamente defendidas en la escolarización tradicional y valoradas en la evaluación standard (incluida, con especial énfasis, la evaluación standard de los *saberes* musicales.) El problema en este punto es que no tenemos una manera empírica de medir la naturaleza de las representaciones mentales de alguien cuando escucha o toca música.

Tal vez lo que podemos hacer es (como propone Kerchner) un “Simple” trabajo de relevamiento de la escucha, interpretación y composición musical, de las sensaciones generadas y los movimientos sugeridos, más un mapa gráfico (de dichos movimientos y/o sensaciones, razonamientos de tipo lógico matemáticos o incluso lingüísticos) que pueda dar cuenta de lo importante que es el momento de la escucha, tanto de un material externo como de la propia performance musical. Escuchar, representar, mover, graficar, razonar, inducir, intuir, etc.

Multisensorialidad como objetivo, ya que la misma es el punto de partida.

6 -5 El Cuerpo:

Esta multisensorialidad está ausente (como planteo), o al menos parcialmente ausente en la formación musical tradicional, increíblemente aún atada a ideas iluministas, que limitaron la ontología de la música al campo de los sonidos, desvinculándola definitivamente del movimiento y el cuerpo. Como si se pudiera pensar, sentir o producir sentido fuera del cuerpo, en una esfera que pudiera permanecer quirúrgicamente intelectual.

Los autores Tropea, Shifres y Massarino (2014) se han explayado sobre la idea de que la exclusividad del sonido está lejos de ser el modo habitual en que escuchamos música. También está lejos de ser el modo en que la interpretamos o la componemos. Los mismos autores indican que este sesgo se erige como un escollo para analizar la música como dominio cognitivo, acción imposible si no se incluyen otras percepciones (Visuales, kinéticas, etc.) incluidas en los trabajos de Leman (2008), Shifres (2008), Shifres et al. (2012).

Siguiendo en la misma línea de ideas, en el artículo *El pensamiento musical en el cuerpo* se plantea: "...la variedad de modelos para pensar el conocimiento y la mente humana que rompen los límites del computacionalismo clásico y otorgan un lugar privilegiado al cuerpo y la experiencia dinámica del movimiento..." (Shifres, 2015: 48).

Embodiment:

El *embodiment* es una perspectiva de la cognición que se entiende como corporeizada dentro de la Psicología y la Filosofía de la mente. Es una teoría que forma parte de las llamadas ciencias cognitivas de segunda generación, que buscaron terminar con la dicotomía mente – cuerpo y evidenciar el trascendente lugar que ocupa la corporalidad en la construcción de los aprendizajes.

Dicha teoría sostiene que nuestra mente se estructura por medio de las experiencias más básicas del ser humano, es decir, las experiencias preceptuales y manipulativas originadas en el cuerpo. Estas experiencias son utilizadas metafóricamente en el desarrollo del pensamiento abstracto. (Peñalba Acitores, 2008: 41).

La profesora Cecilia Palillo (2019) refuerza estas nociones y dice: "...Los

esquemas encarnados, forman parte del dominio inconsciente y están conformados por el registro y las sensaciones corporales de un determinado conjunto de experiencias, emparentadas por un cierto patrón común...” (Pallillo, 2009: 9).

Este término “patrón”, alude a la naturaleza abstracta del esquema o los esquemas encarnados; la recurrencia de dichos patrones, nos marca la necesidad de que existan experiencias o series de experiencias repetidas que han de ser interactivas con el entorno y además “...han de ser corporales, ya que se experimentan a través de los sentidos y desde la subjetividad del receptor. (Peñalba Acitores, 2008: 44). La pregunta que nos surge invariablemente es: ¿Cuáles son las experiencias que no son corporales? ¿Cuáles son las que no se experimentan a través de los sentidos y a través de la subjetividad del receptor? ¿No será que todas las experiencias han de ser corporales en mayor o menor medida?

Esto también es de lo habla Feldenkrais cuando se refiere a la relación mutua entre las experiencias sensorio motoras y el desarrollo y la ampliación de las redes de conexión neuronales. (Volk E., 2000).

Embodiment fuerte y embodiment débil:

En el caso del *Embodiment* fuerte nos encontramos ante una perspectiva de la cognición que determina que el movimiento corporal da lugar a patrones de activación neuronal que configuran representaciones corporeizadas. (Damasio, 1999; Gallese y Sinigaglia, 2011). Esto podría explicarse así: Al movernos de cierta forma ante un estímulo, afectamos el significado que le damos a dicho estímulo. Ej.: un guitarrista escucha un acorde con sólo apoyar los dedos en las cuerdas, o sólo moviendo las posiciones de los acordes en el aire.

Además de extender la función de representación al funcionamiento neuronal, esta perspectiva, permite vincular más directamente al cuerpo con cogniciones de alto nivel (tales como la capacidad de abstracción, juicio moral, juicio estético, etc.) estrechando la relación entre cognición y emoción. (Shifres, 2015: 49).

En el caso del *Embodiment* débil el cuerpo y el movimiento no intervienen explícitamente, pero los procesos cognitivos se basan en experiencias corporales previas

que no requieren actualización. Para entender estos casos nos valemos de la *Teoría de la metáfora conceptual* de Lakoff y Johnson (1980, 1999), esto es: ciertas expresiones lingüísticas metafóricas no son ornamentos del lenguaje con finalidad estética, sino que son recursos para establecer vínculos entre la experiencia corporeizada del mundo e ideas más abstractas. Ejemplos posibles son: los precios que *suben*, el tiempo que *vuela*; y más relacionados con la música: *altura* del sonido, los *saltos* melódicos, el *levare* métrico, el tiempo fuerte que *cae* a tierra. “Vista de este modo, la práctica de significado musical tiene en cuenta la experiencia corporal acumulada de cada uno en la situación musical” (Shifres, 2015: 50). Este punto es de vital importancia ya que dicha experiencia corporal acumulada es en todas las personas diferente.

La metáfora conceptual refiere al proceso imaginativo que tiene lugar durante nuestra experiencia, mientras que la metáfora lingüística hace uso del lenguaje para referirnos a dicha experiencia. (Jacquier, 2011).

Los fenómenos abstractos, de los que no tenemos una experiencia sensible, física, palpable, a través de nuestros cinco sentidos, nos cuesta entenderlos, tenemos dificultades para ‘hablar de ellos’, y para eso recurrimos a ‘identificaciones’ metafóricas, que nos permiten tratar esos objetos como si fueran objetos concretos (Di Stefano et al., 2006: 44).

Las ideas que nos hacemos del mundo y las representaciones que nos hacemos de las mismas, ya sean metafórico – conceptuales, orales o escritas, *son* objetos y existen de cierta manera, forman parte de nuestro entorno; un entorno que no es independiente de la percepción del sujeto y al mismo tiempo, dicho sujeto se modula en la interacción con ese entorno. (Peñalba Acitores, 2008). De este modo es que creemos que los signos que usamos para evocar los discursos sonoros *suenan*, o al menos debemos intentar que *suenen*, que signifiquen, representen, movilicen, emocionen y sobre todo que *suenen* y funcionen como lo que Peirce categoriza como *índice* en su modelo ternario (diferenciándose del binario propuesto por Saussure.) del signo y la significación:

El índice es un signo que remite a su objeto no tanto porque tenga alguna semejanza o analogía con él, ni porque se lo asocie con los caracteres generales que posee, cuanto porque está en conexión dinámica

(comprendida allí la espacial) con el objeto individual, por un lado, y con los sentidos o la memoria de la persona para quien sirve como signo, por el otro. (Peirce, 1978: 158).

Ahora bien: ¿cómo se logra establecer esta conexión dinámica? Y sobre todo ¿cómo se logra que esta conexión sea homogénea en todos los que estudian? Teniendo en cuenta que nuestro objeto individual sería el discurso musical; la primera y más fácil respuesta sería que a partir de la percepción y el movimiento se resuelve todo y ya hemos visto que no es así, o al menos que no es *siempre* así, puesto que no todos logramos dar sentido de la misma forma ante el mismo estímulo. Ya Garmendia propone que se realicen movimientos para entender ciertas figuras rítmicas e incluso Hindemith, propone ciertos ejercicios de coordinación entre pulso y figuras o entre 2 líneas diferentes con diferentes partes del cuerpo, pero como ya hemos venido marcando, los resultados no son homogéneos. Una posible aproximación a esa homogeneidad podrían efectivamente plantear ejercicios corporales kinéticos que asociemos a ciertos discursos sonoros y a ciertos signos; pero además para que el método sea efectivo u homogéneo debe aspirar a que quienes no puedan apropiarse de los signos mediante el o los movimientos propuestos, lo logren desde alguna otra percepción, tal vez sinestésica (como proponen Burge y Perlmutter), o tal vez nos ayude algún razonamiento matemático (como proponene Hindemith o Prosser, entre otros) o tal vez sea desde la interpersonalidad, esto es: lo comprendo a partir del otro: cuando me lo cantan, tocan, explican, etc.

Además, como ya hemos mencionado, las experiencias corporales acumuladas de cada estudiante son disímiles y podemos encontrar incluso alumnos que de hecho no pueden reproducir físicamente un discurso sonoro (tocarlo, cantarlo, etc.) pero sí comprender activamente la conexión dinámica de dicho discurso con los signos de lectoescritura musical usados para representarlo

Lo que consideramos importante en este punto es que el posible método que brinde resultados homogéneos, debe permanecer abierto, alerta y permeable a la heterogeneidad de inteligencias (En el sentido que Gardner las plantea), a la heterogeneidad de los estudiantes y a la heterogeneidad de las experiencias acumuladas.

Hasta ahora, esa apertura sólo está basada en la disposición personal que cada docente pueda tener con su grupo de alumnos. Quienes escribimos este trabajo creemos

que sería más productivo que esta predisposición ya esté planteada desde la letra escrita.

Empatía:

Existe una noción de empatía sobre la cual nos interesa profundizar y que está presente en todas las lecciones de música tanto presenciales como virtuales; específicamente creemos que esta noción explica el uso intensivo de “tutoriales” didácticos (videos en los que se “enseña” prácticamente como tocar una canción o fragmento). Entre otros autores, Gallese (2001) nos propone comprender la empatía como prerracional basado en los sistemas de neuronas espejo, de modo tal, que las emociones o sensaciones que nosotros vemos en otros, activan nuestras propias representaciones de los estados del cuerpo que son asociados con estos estímulos sociales, como si estuviéramos comprometidos en una acción, emoción o sensación similar. De esta forma al ver a alguien cantar podemos comprender la naturaleza y el grado de esfuerzo que esta tarea le demanda.

Si bien estas ideas son ciertas, hay que considerar la posibilidad de que lo que en realidad nosotros hacemos, es comprender o acaso suponer el esfuerzo que a cada uno de nosotros nos costaría esa actividad, no el que en realidad le cuesta al intérprete; este punto no es menor porque creemos, basándonos en Volk E. (2000) hablando de Feldenkrais, que un movimiento que nos “parece” difícil es un movimiento que no se efectúa correctamente; tanto en su función muscular fásica como en su función muscular tónica. Esto también es válido para la comprensión del código escrito y qué sonidos-movimientos-sensaciones implica. Llevado a nuestro campo, el trabajo docente constará en proponer nuevas secuencias de movimiento, nuevas secuencias de otorgamiento de sentido y de simbolización; que sean más eutónicas¹¹ y de este modo “...den la ocasión de explorar otras formas de movimiento que eliminen los gastos superfluos de energía y transformen las intenciones en acciones.” (Volk, 2000: 10).

El ritmo:

Existe una idea que se sostiene popularmente y sobre la cual nos interesa

¹¹ Eutonía: Disciplina corporal desarrollada por Gerda Alexander (1979) principalmente orientada a la búsqueda del tono muscular justo y continuamente adaptado a cada situación. “Los mecanismos de esta adaptación permanecen inconscientes, pero el proyecto de acción es el vector de la organización tónica...” “El tono se ajusta en forma refleja a la situación, para ello es necesario que la conciencia de proyecto de acción sea clara y la claridad de la conciencia depende de la experiencia anterior, es decir, del nivel de habilidad adquirida en el movimiento a realizar.” (Gomendio, 2006: 1 y 2)

indagar: cuando alguien posee una gran destreza en el baile, en la ejecución de un instrumento o cantando: se dice que tiene “onda”, “*Swing*” o que “...lleva el ritmo en el cuerpo...” Además, es usual que dicha destreza se considere como algo innato, como que esa persona “nació así” o que “es un don” que esa persona tiene, sin tener presente la cantidad de aprendizajes conscientes o inconscientes que probablemente estén justificando dicha destreza y la hagan parecer “natural” como caminar o hablar (que, dicho sea de paso, también son destrezas adquiridas).

Las conexiones entre los movimientos corporales y el procesamiento rítmico de los estímulos sonoros han sido y está siendo investigada en diversos trabajos y de diversas formas. Phillips-Silver y Trainor, (2005, 2007 y 2008) y Ospina Tascon (2011), brindaron evidencia, experimentando con bebés de 7 meses, de que el movimiento del cuerpo juega un papel crucial en la organización del ritmo musical percibido y extendieron sus hallazgos a adultos, Naveda y Leman (2011) investigaron las diversas formas en que la estructura métrica del Samba, depende de la estructura de la música y la danza evolucionando juntas; Larson (2012), por su parte, afirma que al pensar en un salto melódico se involucra el mundo físico con las fuerzas que lo gobiernan, como magnetismo, gravedad e inercia . En definitiva, sería como lo que afirma Gallese (2001): según estimamos el tamaño y la dificultad de los saltos melódicos, usaremos la fuerza que asumimos como necesaria para producir el salto, la simulación corporeizada del mismo. La palabra *asumimos* es central en el concepto corporal que intentamos compartir, ya que determina la postura completa ante la actividad musical: es esta palabra la que creemos como posible causa de la generación de las *tensiones* en el aprendizaje de la lectoescritura musical, mencionadas en la introducción de nuestro trabajo. (Se nos hace difícil porque lo asumimos como difícil, o no tenemos claro qué es lo que asumimos).

Las alturas:

En lo que se refiere a las alturas, la teoría de la música tradicional ha propuesto un sistema para dar cuenta de la *distancia* entre los sonidos musicales, como si las alturas de las notas se organizaran en un espacio virtual, con leyes semejantes a nuestro espacio físico.

La escala musical es usualmente utilizada como parámetro para medir esas

distancias y dar cabida a la noción de intervalo musical, noción que nos permite clasificar esas relaciones como 2das., 3ras., 4tas., etc. según la cantidad de grados de dicha escala que se tomen como extremos de el intervalo en cuestión. “Esta medición es vista como una forma objetiva de relacionar los sonidos que integran una secuencia sonora (melodía), y por ello es un concepto intensamente utilizado en la formación de los músicos...” (Shifres, 2015: 52). Entonces, si decimos que entre dos sonidos hay una 5ta. o una 7ma., esto es tomado de forma objetiva para describir la relación entre dos sonidos, pero otros atributos de los sonidos como pueden ser, el registro, la dirección (si es ascendente o descendente) o el contexto tonal (ej.: si la 3ra. se da entre la tónica y el tercer grado o entre el cuarto y sexto grados) pueden no explicar el sentido subjetivo que pueden tener dos notas en una melodía. Este es un punto que en los métodos examinados en este trabajo; o bien no han sido tenido en cuenta en absoluto, o no se han propuesto trabajos o actividades esclarecedoras que permitan investigar sobre esas diferencias perceptivas.

6 -6 Otras ideas:

Robert S. Hatten (2018) va más allá: después de desarrollar las ideas de Larson (1994 y 2012) acerca de las fuerzas de gravedad magnetismo e inercia, que son inferidas en nuestra forma de escuchar música, como una transpolación de como funcionan estas leyes en el mundo real (con conceptos newtonianos) también nos plantea que, como oyentes, inferimos la existencia de agentes virtuales detrás de los discursos sonoros, sin importar cuánta intencionalidad “real” de los compositores hubo en la creación de dichos discursos para generar las mencionadas inferencias.

Para mis propósitos, un agente virtual en la música no es un agente real pero su eficiencia reposa en su capacidad de simular las acciones, emociones y reacciones de un agente humano. Mas teóricamente, el agente virtual direcciona la brecha entre la música en su forma concreta o sus aspectos físicos de sonido (organizado) y esas dos irreductibles y emergentes inferencias semióticas que nos permiten escuchar la música como si tuviera movimiento, organismo, expresión emocional e incluso subjetividad... (Hatten, 2018: 6).

Aunque parezca una aclaración excesiva u obvia, hay que remarcar que estas condiciones (movimiento, expresividad, subjetividad, etc.) también están en nosotros presentes como intérpretes y/o compositores.

Hatten (2018) nos dice que estos agentes virtuales, pueden ser “corporeizados” con otras características humanas, como lo es un actor en una obra dramática; también pueden ser “corporeizados” con parte de la subjetividad de un intérprete; sin olvidar que éstas no son sólo proyecciones subjetivas, sino que pueden ser inferencias inter subjetivas, que son compartidas y están estilística y estratégicamente garantizadas, por las características de una música determinada. Esta es la participación interactiva imaginaria (experimentada por los oyentes y potencialmente planeada por el compositor).

Favio Shifres (2015) afirma que es justo este involucramiento corporal lo que conecta la escucha musical musicológica (en términos de teoría musical) y la naturaleza “afectiva” que tiene toda la actividad musical cotidiana.

Jean Molinó (1988) sostiene que la separación entre los sonidos y el movimiento como si fueran universos diferentes, responde a una concepción de las artes propia de la modernidad occidental, la cual es inexistente en nuestra constitución como seres humanos.

Particularmente interesantes, nos resultan las conclusiones de la profesora Palillo (2019) cuando afirma que dentro de las clases de música (aunque nosotros creemos que fuera de ellas también), el cuerpo se expresa en base a las dimensiones que las personas le otorgan, “...conformándose así un *token* enactivo entre las manifestaciones que se presentan tanto gestual como discursivamente...” (Palillo, 2019: 26).

Ella da cuenta en su trabajo de:

- 1- Cuerpo como lenguaje: la capacidad para expresarse aún sin palabras.
- 2- Cuerpo como parte del ser: funcionalidades biológicas como correr, caminar, el equilibrio “como la base de sustentación de una persona...” (Palillo, 2019: 26).
- 3- Cuerpo como envase: “protege lo que somos por dentro, [...] contiene eso que somos.” (Palillo, 2019: 26).
- 4 - Cuerpo de las personas que se cuestionan la problemática sobre la división cuerpo – mente y narran la ambigüedad de concepciones acerca de lo corporal con las que conviven: una más iluminista (Cuerpo y mente separados), otra más cercana a la unidad (no existen el uno sin el otro) o la corporeidad.

Ramón Pelinsky (2005), nos aporta la idea de que la naturaleza prelingüística y de contenido no conceptual que se encuentra en las experiencias musicales; “...juega un papel estructurante en la configuración de prácticas musicales [...] y de sus significados subjetivos, sociales y medioambientales” (Pelinski, 2005: 6). Dichas experiencias, activan esquemas imaginativos y corporales de tipo prelógicos y por ende prelingüísticos, que nos llevan a poder prescindir de la racionalidad para lograr el goce musical.

Corporeidad:

En definitiva, son muchas concepciones diferentes de “lo corporal” las que han

atravesado a la sociedad, a las ciencias sociales y, por ende, a la enseñanza y el aprendizaje de la música y su lectoescritura. El cuerpo y “lo corporal” han sido tomados sucesiva y/o simultáneamente como plataforma viva para la adquisición de “técnicas,” habilidades y hábitos corporales (Mauss 1936; Bourdieu 1980; Dreyfus 1996, 1998; Lloyd, 1996; Crossley 2001), como objeto dócil configurado por el poder de la disciplina (Foucault, 1976), como un lugar dotado de sentidos destinados a usos específicos (Howes 1991), como portador de simbolismos y lugar de inscripción de la memoria cultural (Blacking 1977; Jackson 1989; Crapanzano 1996); como base física de una semántica cognitiva (Lakoff y Johnson 1980, 1999), y así se podría seguir enumerando, pero lo que nos parece importante discernir es el papel indispensable que cumple la corporeidad en la producción de significados musicales.

Por todo estas ideas es que creemos que un método para el aprendizaje de la lectoescritura, debe incluir a la corporeidad de modo activo y consciente con la intención de garantizar las otorgaciones de sentido que se le dan a los diversos símbolos por un lado y la de que dichos símbolos puedan ser portadores y comunicadores de goce musical, del juego, de la exploración y la invención, ya que esa disociación que hemos mencionado entre la producción musical (fugaz, única, dinámica) y la lectoescritura tradicional (culto, inamovible, distante y solemne) forma también parte de las tensiones que dieron origen a nuestro trabajo

¿Mente o cuerpo?

Podríamos decir finalmente, que el uno de los objetivos de este trabajo se encuentra íntimamente relacionado con disolver esta dicotomía. Ya que pretendemos la enseñanza de la lectoescritura musical; implicamos ciertamente en dicho aprendizaje el desarrollo de *la razón* o de *cuestiones racionales*, referidas al código escrito, que pueden codificarse sólo si existen experiencias sensoriales (corporales y cognitivas) previas.

“[I]a naturaleza parece haber construido el aparato de la racionalidad no sólo encima del aparato de la regulación biológica, sino también a partir de éste y con éste.” (Damasio, 1996: 126). “Probablemente la racionalidad está modelada y modulada por señales corporales cuando realiza las distinciones más sublimes y actúa en consecuencia.”

(Damasio, 1996: 188-9). “entonces y debido a su co-implicación, del mismo modo que no hay cuerpo puro, tampoco hay “razón pura.” (Damasio, 1996: 190).

Tanto en la ejecución de un instrumento como en el dominio de la lectoescritura musical, la composición y la improvisación, aprendemos desarrollando hábitos somato-motrices que nos permiten des ocultar, descubrir y desarrollar nuestras posibilidades musicales. Hábitos que, se sedimentan con la práctica en disposiciones duraderas que no son, o al menos no deberían ser, estáticas; por el contrario, estas disposiciones, deberían tener la plasticidad de poder ser aplicadas a una situación musical semejante; de forma que nuestros hábitos musicales transformen y enriquezcan nuestro esquema corporal al mismo tiempo que nuestros nuevos hábitos somato motrices enriquezcan nuestra comprensión de la música.

El aprendiz ha aprendido un pasaje, cuando el cuerpo lo ha comprendido, esto es, cuando lo ha incorporado a su mundo. El aprendizaje no se hace pensando sino haciendo. Conocimiento y comprensión son primordialmente acción. El cuerpo sabe sin necesidad de pensar(lo); es “la razón disfrazada de naturaleza.” (Merleau-Ponty, 1997: 144, 154, 164).

La reciprocidad vivida entre comprendido y percibido, entre consciencia y su contenido, libera la reflexión musical tanto del positivismo como del idealismo. La libera del positivismo, porque lo que aprendemos de las ‘ciencias de la música’ al recoger, clasificar, transcribir, analizar, editar y publicar objetos musicales no adquiere sentido a menos que estos conocimientos científicos reposen sobre la experiencia, silenciosamente vivida y prelógicamente significativa, de la música. Y la libera del idealismo, cuya creencia en la primacía de la mente, de la idea, de la reflexión, del lenguaje, y del texto sobre la materia y la experiencia directa de la realidad, conduce a crear discursos abstractos, que haciendo reposar las funciones de la representación y de simbolización sobre ellas mismas, las desconectan del orden existencial que pretenden comprender. (Merleau-Ponty 1997: 141-2).

El cuerpo vivido es el órgano de la percepción y a la vez objeto de la misma; sin corporeidad no hay ni percepción (Husserl, 1952: 5-7) ni razón, ambas fundadas en el mundo prerracional, prerreflexivo, preobjetivo del cuerpo vivido. El cuerpo vivido está a tal punto entremetido en la mente y el cuerpo físico que “el mundo no es lo que yo pienso, sino lo que yo vivo.” (Merleau-Ponty, 1997: 16).

Entonces basándonos en las ideas expuestas desde estas otras áreas del conocimiento creemos que la homogeneidad buscada en el aprendizaje de la lectoescritura musical podría conseguirse procurando que los que utilicen el método perciban y codifiquen al mismo tiempo, tanto sus creaciones como la música hecha por otros, pero involucrándose emocionalmente durante el tiempo que dura el proceso. Es necesario racionalizar lo prelógico y pre racional que tiene la experiencia musical para poder escribirla, pero también (permítase la licencia) emocionalizar los símbolos, cargarlos de goce, sensaciones mensajes musicales.

Es precisamente en esta temprana conexión con las ideas musicales en donde radica la posibilidad de que quien aprende se entusiasme prontamente con el manejo de los signos y su comprensión, en lugar de “combatirlos” “esquivarlos” o cualquier otra acción que manifieste las tensiones respecto de la lectoescritura, como si fuera una actividad que pospone el placer de disfrutar de la música. En esta temprana conexión intentaremos que los estudiantes descubran cuestiones y destrezas que no habían podido descubrir antes, es decir que el estudio de la lectoescritura les sea útil ya desde los primeros pasos.

Tal vez en un principio esto sólo sea posible desde ideas muy pequeñas y simples, y ahí sí, entra en juego la versatilidad docente para lograr que este tipo de actividad se continúe de modo creciente y se concientice paulatinamente a quienes estudian acerca de: los patrones kinético cognitivos, los razonamientos matemáticos (que se traducen en movimientos y sonidos), las cuestiones interpersonales, intrapersonales y emocionales que se van activando ante cada interpretación, ante cada intento de lectura.

Capítulo 7

7-1 ¿Y ahora...? Conclusiones que abren un camino a indagar nuevas posibilidades en la enseñanza de la lectoescritura, o no...

Las conclusiones son muchas y de lo más variadas; lo primero que podemos decir es que no hay un solo camino, entonces tal vez haya que darse cuenta de que el método debe ofrecer múltiples estrategias o que puede haber varios métodos que se relacionen entre sí, de alguna forma, que podría no ser siempre la misma.

Lejos ha quedado, o debería haber quedado, la época en el que una intuición era suficiente para idear un método. Intuición a la que le seguirían pruebas de ensayo - error y donde la evaluación del proceso estaba más guiada por el deseo que por la realidad.

De ese modo si se hacía una prueba de ejercitación con 10 individuos y daba resultado con 5 de ellos se la consideraba un éxito y se hacía en parte responsables a aquellos que habían fallado por no haber hecho el esfuerzo necesario.

Suficientes herramientas metodológicas tenemos hoy para poder formular hipótesis de trabajo y hacer un estudio pertinente de los alcances de las mismas. El objeto de esos estudios no será entonces satisfacer el ego, afirmando que se tenía razón. Muy por el contrario: cualquiera sea el resultado, será positivo. De este modo si la propuesta que se pone en estudio no da el resultado esperado, tendremos una victoria de todos modos ya que sabremos que hay que buscar otro camino.

Ya sea mediante una búsqueda de un estudio preexistente al respecto o creando un futuro estudio que trate de las diversas maneras de cómo abordar el aprendizaje de la música, dependiendo de los diferentes tipos de inteligencia tal y cómo las plantea Howard Gardner. Nos referimos a un estudio estadístico sobre una población numerosa, que permita conclusiones certeras acerca de diferencias en como aprenden música y lectoescritura las personas en las que predomina los diferentes tipos de inteligencia: (lingüística, lógico-matemática, musical, kinestésico - corporal, espacial, interpersonal, intrapersonal, naturalista.) Esto podría ser sumamente útil para diversificar las estrategias de aprendizaje de la lectoescritura musical.

Recordemos que no existe posibilidad del aprendizaje de un código escrito para simbolizar un universo sonoro que no haya sido experimentado, o sobre el cual no tengamos un recorrido vivencial, como ya bien lo plantean los autores de los métodos

que analizamos. Sin duda esos planteos debieran profundizarse en el sentido de los nuevos conocimientos que hemos investigado en este trabajo en los capítulos 4, 5 y 6. Escuchar es lo primero, una escucha que implica una intensísima vivencia cognitivo-corporal y emocional que hay que tener en consideración y tratar de sostener durante el tiempo que tome llevar dicha vivencia a un plano simbólico gráfico. Este es el lapso de tiempo en el que se halla más explícitamente y con más fuerza la *tensión* que dio inicio a nuestro trabajo. El tiempo en el que la música que puedo experimentar, escuchar e imaginar, excede por mucho a lo que puedo simbolizar gráficamente.

La música *suen*a y tiene movimiento, moviliza física y emocionalmente, por lo tanto, las vivencias corporales que acompañan, complementan y dan sentido a la audición, composición, lectoescritura e interpretación de la música, son parte medular del trabajo de aprender. Por ello deben ser, no sólo tenidas en cuenta, sino también estudiadas como posibles aproximaciones holísticas e integradoras hacia la fluidez de la relación entre el sonido y su codificación escrita.

Entonces, el *quid* de la cuestión es hacer un método que garantice, al menos parcialmente este tipo de apropiación de los discursos sonoros y los símbolos que usamos para representarlo. Construir un nuevo método que logre que este *embodiment* sea funcional tanto a los alumnos, pensando en el mensaje que quieran transmitir musicalmente, como a la creciente destreza en la lectura de música previamente compuesta por otros.

Además, creemos que es necesario que quienes transiten el método produzcan contenido musical, esto es: que se apropien de los símbolos y los usen para generar ideas, que compongan melodías, secciones rítmicas, que improvisen variantes, aunque no puedan escribirlas, en definitiva: que creen música e intenten codificarla. Es fundamental que los alumnos escriban, lean e interpreten ideas musicales breves, todo el tiempo.

Tomar elementos de los métodos analizados será sin duda un buen punto de partida. Por ejemplo, será importante darle lugar a herramientas como La Improvisación, tal y como lo proponen Aguilar, Garmendia y Hindemith, pero con una propuesta más gradual y desarrollada.

Pero un método no es una "camisa de fuerza" o una "regla a cumplir" ni

el docente es sólo un pasivo seguidor de un método ni lo "aplica" de manera mecánica. Por el contrario, lo analiza y reconstruye, combinando métodos, elaborando estrategias específicas para situaciones, contextos y sujetos determinados, seleccionando e integrando los medios adecuados a sus fines. (Davini, 2008:73).

Pero teniendo en cuenta esta frase de Davini tenemos que ser cuidadosos y evitar que el aula se convierta en un laboratorio de ensayo - error. Un nuevo método podría facilitar distintas estrategias previamente puestas a prueba.

Por ejemplo: vimos que, en algunos casos, los métodos estudiados incluyen explicaciones que son más para otros docentes o estudiosos que para alumnos que están interesados en aprender a leer y escribir música. Es como si se intentara *validar* la información que se escribe, volcando así en los libros información y conceptos que deberían estar especificados dependiendo del nivel de aprendizaje al que se desee llegar, la siguiente cita sería poco relevante para un novel instrumentista que necesita abordar la lectura en corto plazo:

Ej.: La escala comienza y termina en sonidos que producen sensaciones de Tónica. Ordenando los sonidos del grave al agudo, la escala comienza en la Tónica y termina en sonido cuya frecuencia es el doble de la Tónica, el cual también produce sensación de Tónica. En este sonido puede comenzar una nueva escala ascendente. (Aguilar, 1978: Melodía 9).

La cuestión de "a quién" va dirigido el método reaparece como vital. Por otro lado, ya dijimos que hay que reconocer que todos los métodos, tanto los más usados en nuestro medio como los "malos por conocer", tienen ideas concretas y útiles que se pueden sostener, pero particularmente encontramos que están ausentes, en el planteo explícito de la letra escrita de dichos métodos, las ideas integradoras que hemos desarrollado en este trabajo en los últimos capítulos; tal vez éstas ideas, o algunas otras, eran puestas en práctica en algunos casos por la experiencia de los docentes que aplicaban dichos métodos, pero no están de ninguna manera desarrolladas en ninguno de ellos.

Es cierto que es posible hacer lecturas críticas y eventualmente *mejorar* las concepciones de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, los métodos usados y las posibles aplicaciones de los mismos. Es cierto *no* existe el método completo, infalible y sin omisiones; todos ellos nos plantean caminos posibles que implican recortes ineludibles, y que evidentemente, desarrollarán una parte del aprendizaje y omitirán (o al menos retardarán) otras.

Pero el objetivo de nuestra investigación no puede conformarse con esto, la idea justamente es potenciar aquello que se conoce, investigar lo no conocido y empezar a pensar (en el mejor de los casos, llegar a aplicar) nuevas posibilidades y ver de qué manera se podrían encaminar.

En la medida que fuimos avanzando en nuestro trabajo nos dimos cuenta de que quizás no sea *un* método el que haga falta sino varios. Esto dependerá de los destinatarios del mismo y de la etapa del aprendizaje en que se encuentren.

En nuestro contexto, provincia de Santa Fe, República Argentina, se debería empezar por una reformulación de la educación musical en los distintos niveles de la educación: inicial, primaria y secundaria. Quizás la reformulación debería ser para la educación en general, no solo la musical. De todos modos, limitándonos al área musical, lo primero es rever objetivos y contenidos, en donde la música no juegue un rol al servicio de otros fines, sino que sea realmente el aprendizaje de elementos musicales y con ello las nociones básicas de lectoescritura.

Solo enseñar/aprender canciones o hacer juegos de repetición rítmica, por complejos que sean, no implica un esquema de enseñanza - aprendizaje. Mas bien implica un aprendizaje muy básico, que puede hacer el niño hoy en día observando la tele o videos y que se basa en escuchar y repetir (¡en el caso del ritmo a veces ni escuchar sino ver e imitar!). La canción, o el ritmo deberían ser el medio musical con el que voy a enseñar un concepto, que se traducirá en objetos sonoros y símbolos que luego podre reordenar, transformar y utilizar creativamente.

Puede ser utópico, pero es necesario pensar que, en nuestro medio, como en otros lugares del mundo, sería un avance extraordinario que la formación como músico tuviera lugar en la educación general de manera tal que el que decida dedicarse a la música en forma profesional cuente con una base sólida.

Otro posible método debe prever la situación actual de nuestro medio: aquella en la que muchos jóvenes y/o adultos deciden empezar una carrera en música sin conocimientos previos.

Poniendo en acción todo lo mencionado en el capítulo anterior, este método de lectoescritura musical debería permanecer claro en su objetivo:

Cada símbolo ya debe ser música y cada sonido un símbolo, empatando teoría musical, con entrenamiento auditivo.

Con esto en mente y en el contexto de enseñar a aquellos que no poseen conocimientos previos, se podrían tener dos métodos distintos: uno que se podría pensar como de educación terciaria, para aquellos que realicen estudios para una práctica musical específica y otro para estudios universitarios, donde el nivel de complejidad a alcanzar llegue a los niveles más altos (entendiendo por esto, ya sea una compleja música tribal o una obra de Stockhausen.), en aras de buscar la generación de nuevos conocimientos. Es factible también pensar esto en un solo método que planteé, y estipule, distintos niveles de dificultad con sus alcances bien clarificados.

Aquí aparece una cuestión de la que fuimos dando cuenta a lo largo del trabajo: este método no es el que enseña la totalidad de la música, es un eslabón más en la larga cadena del aprendizaje musical. La cuestión entonces es cómo interaccionan todas las materias que hacen a las distintas carreras en música y como se fortalecen esas materias entre sí. En definitiva: un claro y bien diseñado plan de estudios.

Otra triste realidad de nuestro medio es que la educación pareciera bien planteada...en papeles. Pero la realidad en el aula dista mucho de lo que dicen los programas y planes de estudios. A modo de ejemplo tenemos las cátedras de instrumento, cuyo punto de partida es por lo general con la partitura en los cursos pre universitarios pensados como nivelación, cuando en materias como Audioperceptiva (en la que se enseña la lectoescritura en la UNR) pasan unos meses hasta que se empieza a tener cierto manejo del pentagrama. Como ejemplo, podemos citar una anécdota que cuenta el profesor y compositor Dante Grella. En una época en que dio materias relacionadas a la lectoescritura musical, ideó una metodología que no era la convencional:

Así, por ejemplo, los alumnos creaban en las clases diversos sistemas gráficos de representación, primero aproximada (por analogía visual) y luego exacta, referidos a relaciones entre alturas y duraciones en donde llegaban a descubrir que el sistema convencional de notación musical es sólo uno más entre los múltiples posibles... (Grela, 2013: 67).

Por este camino que, nos cuenta, llevaba varios meses, llegaban paulatinamente a la notación convencional. La dificultad más grande era cuando los alumnos llegaban a sus clases de instrumentos y los profesores de dichas áreas necesitaban que tuvieran los conocimientos tradicionales de negras, blancas, corcheas, etc.

De tal modo, chocábamos de inmediato con estos problemas, planteado por la coexistencia de dicha dualidad metodológica (con la clase de instrumento y su mentalidad, por una parte, y la clase de educación auditiva, partiendo de un pensamiento totalmente diferente por otra.) y entonces nos veíamos obligados a trabajar a medias dentro de nuestro planteo, de índole esencialmente creativa, y a medias dentro del planteo mecanicista - conservador - no creativo, que permitiese a los alumnos seguir adelante con sus clases de instrumentos. (Grela, 2013: 67).

Sobre esta realidad acerca de los planes de estudio y la interrelación entre materias también habría que trabajar, escaparía seguramente a la elaboración de un método de las características que planteamos antes, pero puede servir de puntapié inicial para generar otros cambios.

Todo esto implicará sin duda un largo y arduo camino: vale la pena transitarlo. Necesitará no solo de docentes en música, harán falta profesionales de distintas áreas que asistan en la elaboración de los estudios que pongan a prueba las estrategias que se diseñen. Podrá parecer una empresa titánica: la necesidad de cambios la demanda.

En el anhelo de quienes escribimos el presente trabajo está la ilusión de ser parte de dicho emprendimiento que abrazaríamos con la misma pasión que pusimos en cada una de las palabras derramadas en estas páginas. Si la vida no nos lo permite, nos queda la ilusión de que a alguien le sirva este humilde escrito, para llevar a cabo dicho proyecto.

Referencias Bibliográficas:

- Aguilar, María del Carmen (1978). *Método para Leer y Escribir Música a partir de la Percepción*. Buenos Aires: Melos.
- Alexander, Gerda (1979). *La eutonía; Un camino hacia la experiencia total del cuerpo*. Buenos Aires: Paidós.
- Ausubel, D.; Novak, J. & Hanesian (1983). *Psicología Evolutiva: Un punto de vista Cognositivo*. Mexico: Trillas.
- Blacking, John (1973). *How Musical Is Man?* Seattle: University of Washington Press.
- Blacking, John (1977). "Towards an Anthropology of the Body." *The Anthropology of the Body*. London, New York, San Francisco: Academic Press.
- Blair, D. (2008, August). "Do You Hear What I Hear? Musical Maps and Felt Pathways of Musical Understanding." *Visions of Research in Music Education* 11. Retrieved from <http://www-usr.rider.edu~vrme/>, September 29, 2011.
- Borsotti, Carlos A. (1977). *La elaboración de un proyecto de investigación en ciencias sociales empíricas*. Madrid, Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Bourdieu, Pierre (1980). *Le sens pratique*. Paris: Minuit.
- Buján, Federico (2019). "La emergencia de la semiosis y de los mundos sonoros: precondiciones de la narratividad musical", *Revista Chilena de Semiótica*, Número12 (114-128)
- Burge, David Lucas (1991). *The Perfect Pitch Ear Training Supercourse*. Perfectpitch.com
- Cáceres, Ariel; Gelmini, Romina; Giménez, Iván. (2018.) *La deserción estudiantil en la Escuela de Música de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario* Seminario de Investigación –Informe final. Trabajo final de grado. Licenciatura en Educación Musical. Tutor: Federico Buján.
- Campos, Alfredo y otros (2003): "¿Es eficaz la mnemotecnia de la palabra clave en el recuerdo inverso?", *Revista Galo-Portuguesa de Psicología y Educación*, Vol. 9: 47-57.

- Crapanzano, Vincent (1996). "Riflessioni sur corpo, il dolore, la memoria." En *Perché il corpo*, editado por M. Pandolfi.
- Crossley, Nick (2001). "The Phenomenological Habitus and its Construction." *Theory and Society* 30: 81-120.
- Damasio, Antonio (1996). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- Damasio, Antonio (1999). *The feeling of what happens. Body and emotion in the making of consciousness*. San Diego, CA: Harcourt.
- Davini, María Cristina (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Dreyfus, Hubert L. (1996). "The current relevance of Merleau-Ponty's phenomenology of embodiment", *The Electronic Journal of Analytic Philosophy*, 4, Special Issue: Existential Phenomenology and Cognitive Science, edited by Mark Wrathall and Sean Kelly, np.
- Eco, Umberto (1977). *Cómo se hace una tesis: Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Buenos Aires: Gedisa editorial.
- Eco, Umberto (1981). *Tratado de Semiótica General*. Barcelona: Lumen.
- Feldenkrais, Moshe (1985). *Autoconciencia por el movimiento. Ejercicios fáciles para mejorar tu postura, visión, imaginación y desarrollo personal*. Barcelona: Espasa libros, S.L.U.
- Foucault, Michel (1976). *Surveiller et punir: naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Freire, Paulo (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, S.A.
- Gallese, V. (2001) "The shared manifold hypothesis. From mirror neurons to empathy." *Journal of Consciousness Studies*, 8(5-7), 33-50.
- Gallese, V. y Sinigaglia, C. (2011). "What is so special about embodied simulation?" *Trends in Cognitive Sciences*, 15 (11), 512–519, doi:10.1016/j.tics.2011.09.003.

- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Garmendia, Emma (1981). *Educación audioperceptiva: bases intuitivas en el proceso de formación musical: Libro Maestro*. Buenos Aires: Ricordi.
- Gomendio, Margarí (2006). *Tono y educación física: principios de la Eutonía de Gerda Alexander*. Ensayo: Escuela internacional de Eutonía. Vigo.
- Gorow, Ron (1999). *Hearing and Writing Music: Professional Training for Today's Musician*. Studio City, California: September Publishing.
- Grela, Dante (2013). *Escritos*. Rosario: UNR Editora.
- Hatten, Robert S. (2018). *A Theory of Virtual Agency for Western Art Music*. Indiana University Press. Office of Scholarly Publishing.
- Hindemith, Paul (1944). *Armonía Tradicional*. Buenos Aires: Ricordi Americana S.A.
- Hindemith, Paul (1949). *Adiestramiento Elemental para Músicos*. Buenos Aires: Ricordi Americana S.A.
- Howes, David (1991). *The Varieties of Sensory Experiences*. Toronto: University of Toronto Press.
- Jackson, Michael (1989). *Paths toward a clearing: radical empiricism and ethnographic inquiry*. Bloomington: Indiana University Press.
- Idson, W.; Massaro, D. (1978). "A bidimensional model of pitch in the recognition of melodies", *Perception & Psychophysics*, Springer Link.
- Jacquier, María de la Paz (2011). *La experiencia narrativa y la comprensión metafórica del tiempo musical*. Tesis de maestría. La Plata: Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata (UNLP).
- Kerchner, Jody L. (2019). *Music across the Senses. Listening, learning and making meaning*. Oxford: Oxford University Press
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By* [Metáforas de la vida cotidiana (C. González Marín, trad.) Madrid: Ediciones Cátedra, 1998] Chicago: University of Chicago.

- Lakoff, G. y Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh*. New York, NY: Basic Books.
- Larson, Steve (1994). “Musical Forces, Step Collections, Tonal Pitch Space, and Melodic Expectation” *In Proceedings of the Third International Conference on Music Perception and Cognition*, 227–29. Liège, Belgium: European Society for the Cognitive Sciences of Music.
- Larson, S. (2012). *Musical Forces. Motion, Metaphor and Meaning in Music*. Bloomington: Indiana University Press.
- Leman, M. (2008). *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*. Cambridge, MA y Londres: The MIT Press.
- Levitin, Daniel J. (1994): “Absolute memory for musical pitch: Evidence from the production of learned melodies”, *Perception & Psychophysics*, Springer Link.
- Lloyd, M. (1996). “Feminism, Aerobics and the Politics of the Body”. *Body & Society* 2 (2): 79–98.
- Mauss, Marcel [1936] (1968). “Les techniques du corps.” *Sociologie et anthropologie*. París: PUF
- Merleau-Ponty, Maurice [1945] (1997). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.
- Merleau-Ponty, Maurice (1968) *The Visible and the Invisible*, Evanston: Northwestern University Press.
- Meyer, L. (1956). *Emotion and Meaning in Music*. Chicago: Chicago University Press.
- Molino, J. (1988). “La musique et le geste: prolégomènes à une anthropologie de la musique.” *Analyse Musical*, 1, 8-15.
- Morris, Charles (1962). *Signos, Lenguaje y Conducta*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Naveda, L. y Leman, M. (2011). “Hypotheses on the choreographic roots of the musical meter: a case study on Afro-Brazilian dance and music.” En: A. Pereira Ghiena, P. Jacquier, M. Valles y M. Martínez (Eds.), *Actas del X Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música* (pp. 477-495). Buenos Aires: SACCoM.

- Olson D. y Torrance N. (Comps.) (1998.) *Cultura escrita y oralidad* Barcelona: Gedisa Editorial.
- Ong, Walter (1993.) *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la Palabra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A.
- Ospina Tascón, V. L. (2011). *El bebé, su condición sensible y la constitución de sí mismo: un avistamiento desde su movimiento en el encuentro con el adulto*. (Tesis de Maestría inédita). Buenos Aires: FLACSO.
- Palillo, Cecilia N. (2019). *El lugar del cuerpo en las clases de violín: corporeidad y proyecciones metafóricas*. Trabajo Final de Licenciatura Seminario de Investigación Informe Final. Autor: Prof. Cecilia N. Palillo; Director/Tutor: Dr. Federico Buján Carrera: Licenciatura en Violín Rosario, 2019. Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes, Escuela de Música.
- Peirce, Charles Sanders (1978). *La Ciencia de la Semiótica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Peirce, Charles Sanders (1978-80) *Collected Papers*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Pelinski, Ramón (2005). “Corporeidad y experiencia musical”. En: <http://www.sibetrans.com/trans/articulo/177/corporeidad-y-experiencia-musical>. Último acceso en: julio de 2019.
- Peñalba Acitores, Alicia (2008). *El cuerpo en la interpretación musical. Un modelo teórico basado en las propiocepciones en la interpretación de instrumentos acústicos, hiperinstrumentos e instrumentos alternativos*. Tesis doctoral. Valladolid: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Valladolid.
- Perlmutter, Adam (2014) *Perfect Pitch Method – A musician’s Guide to Recognizing Pitches by Ear*. Milwaukee, WI: Hal Leonard.
- Phillips-Silver, J. y Trainor, L. J. (2007). “Hearing what the body feels: Auditory encoding of rhythmic movement.” *Cognition*, 105, 533-546.
- Phillips-Silver, J. y Trainor, L. J. (2005). “Feeling the Beat: Movement Influences Infant Rhythm Perception.” *Nature*, 308(June), 1430.

- Phillips-Silver, J. y Trainor, L. J. (2007). "Hearing what the body feels: auditory encoding of rhythmic movement." *Cognition*, 105(3), 533–46, doi:10.1016/j.cognition.2006.11.006.
- Phillips-Silver, J. y Trainor, L. J. (2008). "Vestibular influence on auditory metrical interpretation." *Brain and Cognition*, 67(1), 94–102, doi:10.1016/j.bandc.2007.11.007
- Reimer, B. (1989). *A Philosophy of Music Education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Prosser, Steve (2000). *Essential Ear Training for Today's Musician*. Boston, MA: Berklee Press Publications.
- Rodríguez Méndez, Silvia et al. (1994). "Memoria y enseñanza de una segunda lengua: mnemotecnia de la palabra clave", *Revista de Psicología* Vol 16 N°2: 200-209
- Sans, Juan Francisco (2001). "Oralidad y escritura en el texto musical." *Akadosmos. Revista de la Comisión de Estudios de Posgrado Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela*. Volumen 3, nro. 1. enero-junio 2001: 89- 114.
- Shifres, Favio (2008). "Música, transmodalidad e intersubjetividad." *Estudios de Psicología*, 29(1), 7-30.
- Shifres, F.; Pereira Ghiena, A.; Herrera, R. y Bordoni, M. (2012). "Estilo de Ejecución Musical y de Danza en el Tango. Atributos, competencia y experiencia dinámica." *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas. Journal of Music, Visual and Performing Arts*,7(2), 83-108.
- Shifres, Favio (2015). *El pensamiento musical en el cuerpo*. Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM), Facultad de Bellas Artes (FBA), Universidad Nacional de La Plata (UNLP)
- Tropea, A. L., Shifres, F., y Massarino, A. (2014). "El origen de la musicalidad humana." En: Español, Silvia. *Psicología de la música y del desarrollo. Una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad humana* (pp. 217-260). Buenos Aires: Paidós.

- Vera Tejeiro, A. (1992). “El Oído Absoluto”, *Revista de Musicología*, Vol 15, N°1: 313-319
- Volk, E. (2000) “Autoconciencia por el movimiento. Método Feldenkrais.” *EMC – Kinesiterapia – Medicina Física* Vol. 21 N°2: 1-10.