

LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE MUSICAL EN FUNCIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

RICARDO DOMINGO CANTORE

ESCUELA DE MÚSICA POPULAR DE AVELLANEDA

“Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo.”
K. Marx

Introducción

Tradicionalmente, la enseñanza de la música se sitúa desvinculada de la práctica musical al atomizar los contenidos de las diferentes disciplinas y, en consecuencia, dificultar el conocimiento del discurso musical en su conjunto y de los distintos elementos que lo conforman.

Según la tradición hegeliana, la dialéctica es un proceso de transformación en el que dos opuestos, tesis y antítesis, se resuelven en una forma superior o síntesis. El idealismo objetivo hegeliano fue superado por la dialéctica materialista que consiste en analizar los aspectos y elementos contradictorios de una realidad objetiva, así como las conexiones entre ellos, a fin de llegar a establecer su unidad en el conjunto de su movimiento. Tomando en cuenta este concepto, y sobre la base de lo expresado, tanto la articulación de los elementos de la música en conjuntos como su vinculación con acciones y conductas de la vida cotidiana permiten advertir las sensaciones y funciones que los individuos desarrollan día a día y relacionarlas con lo específicamente musical. Esta relación dialéctica pone en evidencia aspectos habitualmente soslayados y erróneos, producto de concepciones pedagógicas cuya consecuencia ha sido suministrar información parcial y desvinculada de un contexto musical concreto. Basta tomar un texto tradicional de teoría de la música para advertir que se aborda la información desde el plano melódico sin tener en cuenta el plano armónico. Esta escisión implica un desconocimiento de los componentes del discurso musical, problemática que recorre las estructuras curriculares de los diferentes niveles de la enseñanza, fundamentalmente de la formación inicial o básica de las instituciones públicas y privadas.

En contraposición a esta concepción, el eje del proceso de aprendizaje debe constituirse en la relación dialéctica entre los diferentes elementos técnicos que interactúan en el discurso musical. De esta manera, *qué* contenidos enseñar, su secuenciación y desarrollo y *cómo* abordarlos son dos aspectos de un mismo proceso.

Lo horizontal y lo vertical

Tal como fue enunciado anteriormente, la enseñanza tradicional escinde lo melódico de lo armónico, tratándose de dos elementos integrantes de una misma unidad, de un mismo conjunto, lo cual impide al alumno aprehender el verdadero sentido de la frase musical. El estudio de las escalas mayores y menores, lo horizontal, se encuentra desvinculado de los acordes, lo vertical.

El ejemplo de la figura 1 muestra las distintas especies de acordes que se construyen sobre cada uno de los grados de las diferentes escalas.

“A continuación se muestran las escalas en forma paralela (Mayor, menor antigua, armónica y melódica). Se puede observar que los acordes están alineados tanto horizontal como verticalmente, lo que permite advertir la transformación de cada uno de ellos a través de las diferentes escalas.” (Cantore 2008, p. 47.)

Figura 1. Modo menor paralelo.

Esta problemática también se proyecta en los ciclos superiores al desvincular las distintas asignaturas entre sí y a su vez del instrumento, independientemente de que cada una de las disciplinas requiera técnicas diferentes para su estudio. La disociación de estas disciplinas respecto del instrumento es un tema crucial, dado que en general, y salvo honrosas excepciones, el alumno no comprende lo que está tocando y de ello deviene no poder interpretarlo en forma correcta.

Tomaré el estudio N° 40 de *Las primeras lecciones de guitarra* (Sagreras, 1994) para explicar lo dicho. En general, el alumno aborda este ejercicio de memoria sin saber cuál es su estructura, lo que le impide comprenderlo en su totalidad, producto de la disociación entre los contenidos que el alumno debería desarrollar en la asignatura Lenguaje Musical y su correlato en el instrumento. Por el contrario, si partiéramos de la base de que la técnica, la forma y las funciones de los diversos elementos técnicos de la música constituyen una unidad, tendríamos que rever el trabajo sobre las obras o estudios en el instrumento y la coordinación entre ambas asignaturas.

En la figura 2 se muestra el análisis de un estudio simple que contiene las funciones musicales básicas, la modulación a tonos vecinos (relativo mayor), además del análisis acórdico-melódico. Si el docente acompañara tocando los acordes mientras el alumno ejecuta el estudio, le permitiría apreciar auditivamente los recursos emergentes y, por ende, afirmar los conceptos del funcionamiento de estos. De otra manera, la ejecución se transformará en un sinfín de sonidos aislados unos de otros, sin que el alumno pueda percibir la conexión entre ellos.

Figura 2. Estudio N° 40, de Julio Sagreras.

Música clásica vs. música popular

La falsa e histórica antinomia entre la música clásica y la música popular en el aprendizaje de la música es otro de los elementos que ponen en evidencia lo expresado. Dan cuenta de ello las relaciones melódico-armónicas, los patrones, las cadencias, entre otros conjuntos o recursos secuenciales que han sido y son utilizados por los diferentes compositores de todas las épocas y estilos, sean estos académicos o populares. La denominación *académicos* hace referencia a aquellos músicos que adquirieron sus conocimientos musicales en instituciones o conservatorios de formación clásica, o en forma privada con músicos de igual formación. No obstante, hay y hubo músicos de formación académica que han tenido un desarrollo importante en la música popular, como en el caso del tango, del folclore o del jazz.

En este caso, el término *populares* ha sido utilizado para hacer referencia a aquellos músicos intuitivos cuya formación musical ha sido producto de la práctica a través del contacto con otros músicos. Eduardo Falú y Atahualpa Yupanqui en el campo del folclore son un ejemplo de ello. Retomando lo expuesto en el párrafo anterior, puede apreciarse que el acorde disminuido funciona como de paso tanto en el standard de jazz (figura 3) como en el Preludio en Do Mayor de J. S. Bach (figura 4).

Sin entrar en mayores detalles técnicos, se observa en ambos ejemplos de este caso en particular que el acorde disminuido resuelve en un acorde diatónico en 2ª inversión, cuya fundamental cromática une dos fundamentales o bajos de acordes a distancia de tono. En el caso de Bach, se advierte un intercambio modal al resolver en el Im (CmMaj7) de la escala de Do menor armónica paralela, hecho también que pone de manifiesto lo relacionado con lo horizontal y lo vertical.

Secuencia del acorde disminuido de paso

When he went a - way — the blues walked in and met me,

Figura 3. *Stormy Weather* de H. Arlen y T. Koehler

Secuencia del acorde disminuido de paso

FMaj7 F#°7 CmMaj/G

Figura 4. *Preludio en Do Mayor* de J. S. Bach.

Los cuestionamientos al actual sistema de enseñanza de la música que se vierten en el presente trabajo tienen como contrapartida la práctica áulica concreta que les da sustento y que se explicitan en su desarrollo. Su propósito es poner de manifiesto y enfatizar la importancia de que quienes se acercan al estudio de esta disciplina tengan la posibilidad de apropiarse de los conocimientos y de las herramientas necesarias para formarse y desenvolverse como músicos profesionales. Durante todo el proceso de aprendizaje que cada alumno debe transitar, la enseñanza del lenguaje es diferente de aquella que los músicos utilizan para expresarse en la realidad.

¿Armonía funcional y no funcional?

Tomemos el término *función* y su interpretación. Desde el punto de vista etimológico funcional es “*todo aquello en cuyo diseño u organización se ha atendido, sobre todo, a la facilidad, utilidad y comodidad de su empleo*”. (RAE, 2001.)

Si especificamos qué sería *todo aquello* tal como lo define la RAE, en este caso puntual nos referimos a secuencias de acordes, cadencias o patrones que han sido diseñados o contruidos dentro de una progresión armónica para un fin determinado, para facilitar el logro de un resultado que el compositor se propuso. Es usual que este tema se trate en simposios, que se escriban libros o hasta se dicten cursos sobre la armonía funcional. Ello implica que hay una armonía que no sería funcional, estática, meramente decorativa. En caso de ser así, también tendría una función que sería la de realzar estéticamente un libro, una partitura o el vidrio de una ventana.

Independientemente de lo irónico de mi apreciación, esta idea de lo funcional –y por oposición a lo no funcional– demuestra un grave desconocimiento técnico musical. Pero a su vez este desconocimiento es una consecuencia, producto de un concepto ideológico que impide entender en primer lugar qué significa el término *funcional*; en segundo lugar, que ningún elemento o situación como objeto de estudio existe aislado de otros elementos; y, por último, que todos de alguna manera forman parte de un conjunto que los contiene.

Desde este punto de vista, cabría preguntarse cuál es la armonía funcional, cuál es la no funcional y por qué no existe ningún músico que haya escrito música cuyo resultado no sea funcional, es decir, aquel que cualquier individuo aprecia de diversas maneras de acuerdo con sus expectativas o conocimientos de la disciplina. La confusión de quienes detentan esta concepción ideológica impregna tanto sus acciones como sus escritos teóricos y, en consecuencia, su práctica profesional relacionada con la tarea áulica.

El hecho de que a la enseñanza de la armonía, tradicionalmente, se le asigne un rol pasivo deslindado de su función concreta dentro de un contexto, no significa que no sea funcional. Nada es funcional en sí mismo; siempre necesita de otro elemento para poder considerarse como tal. La denominación de armonía funcional es usualmente utilizada por quienes forman parte del campo de la música popular y también es un slogan utilizado por aquellos que, pretendiendo situarse en la vereda de enfrente de los conservatorios tradicionales, los cuestionan desde la misma posición ideológica camuflada con palabras o términos con cierto tinte progresista.

¿Desde qué parámetros se coloca en polos antagónicos a la armonía tradicional o llamada *clásica* con respecto a la *popular*? En todo caso, deberíamos hablar de estructuras curriculares que condicionan y encorsetan o de métodos inapropiados de abordar la enseñanza de la música pero nunca confundir eso con diferencias que están basadas en estilos y épocas diferentes, donde lo que cambia no son las funciones sino la forma en cómo funcionan los distintos elementos técnicos de la música.

Aspecto rítmico

Tanto el aspecto rítmico-métrico como el armónico-melódico se deberán trabajar con los mismos parámetros; los contenidos y las actividades deben surgir de la música propiamente dicha, dado que nadie se entrena en general sino en particular, es decir, en estrecha relación con los elementos que los músicos utilizan en sus obras. Tal como lo muestra el gráfico de la figura 5, el aspecto rítmico se desarrolla sobre patrones, secuencias o conjuntos que surgen de las propias composiciones de los músicos de los diferentes estilos y géneros, a los efectos de que el alumno pueda contextualizar cualquier contenido que esté trabajando y en cualquier momento del proceso de aprendizaje en el que se encuentre.



Figura 5. Patrones de Bajo. Material de trabajo utilizado en la cátedra del instrumento.

Como también se puede observar en la figura 5, la razón de la transcripción textual de la melodía, tiene como finalidad que el resultado de la lectura rítmica no se constituya en un rezo sino en música viva. Otro elemento importante es el cuerpo como parámetro para captar la esencia del tiempo en el espacio que está más allá de la partitura y que no puede ser referenciado marcando el pulso con el pie o golpeando con la mano sobre algún objeto sólido. Este tipo de prácticas no permiten advertir las dos partes del tiempo, el débil y el fuerte, puesto que el golpe en el tiempo fuerte impide tener en cuenta el recorrido entre un punto y otro. Toda estructura rítmica tiene su propio swing, cualquiera sea el estilo y el género al que pertenezca, por lo cual su práctica necesariamente debe contemplar este aspecto siempre que el objetivo sea que el alumno lo incorpore internamente y no sea un ítem más dentro de una larga y abrumadora lista de enunciado de contenidos. Surge de lo expresado que lo importante no es la cantidad sino la calidad del trabajo, es decir que no importa cuántas ejercitaciones realicemos, sino con qué criterio. Considero imprescindible que las estructuras curriculares de las instituciones educativas tengan un espacio dedicado a la batería como instrumento complementario que le permita al alumno poder desarrollar las habilidades corporales que le serán muy útiles para comprender, aprehender e internalizar todo lo relacionado con la faz rítmica.

Aspecto creativo

Tal como fue planteado anteriormente, el eje del proceso de aprendizaje debe constituirse en la relación dialéctica entre los diferentes elementos técnicos que interactúan en el discurso musical. Sobre la base de este criterio, el aprendizaje de la música debe concebirse teniendo en cuenta el aspecto creativo como el nervio motor que permite acceder al conocimiento. Por lo tanto, el enfoque metodológico debe hacer hincapié en este aspecto, ya que permite fijar los conocimientos a través del libre juego de las ideas musicales, facilitando al alumno las herramientas conceptuales necesarias para utilizar en productos musicales de su propia factura. El resultado de esta tarea tiene como punto culminante la realización o composición de diferentes obras, a partir de pautas que guíen la construcción de los trabajos, considerando de manera especial el estadio del proceso de aprendizaje de cada nivel y de cada grupo. En una segunda etapa, los alumnos ejecutan y graban las piezas que compusieron con los instrumentos que ellos estudian en la escuela. La audición en clase de cada una de las obras permite analizar los diferentes recursos técnicos, tomando como parámetro las mismas consignas de elaboración, lo cual permite advertir cómo cada uno ha utilizado los recursos. Por último, la aplicación directa sobre el instrumento y la puesta en escena en una formación musical relacionada con la práctica grupal cierra esta etapa del proceso de aprendizaje.

A continuación se muestra la sección A del trabajo de un alumno en el que se observan tres patrones o conjuntos: la figura 6 ilustra cómo se utiliza el Patrón 1 en los dos primeros compases; la figura 7 muestra en los compases 5 y 6 el Patrón 2 y en el 7 y 8 el Patrón 4 utilizado con función modulante hacia la sección B. El sentido de asignarle un número a cada patrón tiene como único propósito servir de referencia para el alumno.

Tanto los patrones como otros contenidos forman parte de las consignas previamente especificadas para su realización. Trabajar con pautas preestablecidas es un elemento sustancial dado que permite que estos trabajos se constituyan en instrumentos de evaluación.

TP1

Alumno: Federico Díaz
Martes y jueves de 11 a 13 hs.
Año: 2010

Sección A

Patrón N° 1

F Fmaj7 F7 Bb/F Gm Bb/F C7/E E7/G#

Figura 6. Sección A. Patrón 1.

Patrón N° 2 *Patrón N° 4*

Am Am(maj7)/G# Am7/G Am6/F# F C/E Cm/Eb D7

Figura 7. Sección A. Patrones 2 y 4.

En el gráfico de la figura 8 vemos cómo la sección B está construida, en sus primeros cuatro compases, por el patrón 3 (cadencia frigia); de los compases 13 al 15 con el recurso del acorde de 5ª aumentada culminando con el VII de Fa mayor en el compás 16 para modular hacia la tonalidad principal (figura 9).

Sección B *Patrón N° 3 (Cadencia Frigia)*

Gm F Eb D7

Figura 8. Sección B. Patrón.

Resolución del acorde aumentado

Gm Gb+ Bb/F Em7b5

Figura 9. Sección B. Recurso 5ª aumentada.

El trabajo concluye con la reexposición del tema de la sección A (figura 10). La única diferencia con la primera es que el final es conclusivo.

Sección A

21

Figura 10. Sección A conclusiva.

En estos trabajos es donde los alumnos integran los tres elementos que conforman la progresión armónica de la frase musical: la relación melodía-acorde, el movimiento de los bajos y de las notas fundamentales y el ritmo de los acordes, comúnmente denominado ritmo armónico. Cada uno de esos aspectos se trabaja y analiza en forma separada, pero como parte integrante de la unidad, que es la frase musical. Es importante destacar que también el tratamiento de cada uno de estos aspectos está signado por concepciones filosóficas que inciden en la comprensión y análisis objetivo de su funcionamiento.

Conclusiones

No solo las estructuras curriculares de muchas de las instituciones educativas, tanto oficiales como privadas, se constituyen en un corsé que impide llevar a cabo un proceso real de transformación de la educación musical, sino con qué concepción ideológica y filosófica abordamos el tratamiento de cualquier problemática a pesar de las buenas intenciones de quienes pretenden concretarlo. Tal como reza el epígrafe al comienzo del trabajo, no se trata de seguir interpretando la realidad, ya sea desde el punto de vista psicológico, sociológico o educacional; de lo que se trata es de transformarla partiendo de un análisis de los hechos concretos en situaciones concretas, es decir, dentro de los marcos referenciales en los que las personas están inmersas.

Cualquier trabajo de investigación, sea empírico o teórico, que no tenga en cuenta los diferentes elementos que inciden en estas situaciones son entelequias. Cabe hacerse la siguiente pregunta: ¿Para qué investigo si no es para arribar a conclusiones que me permitan resolver esta eterna contradicción entre el discurso teórico y la realidad objetiva? ¿Se trata simplemente de instancias para plasmar discursos o frases plagadas de retórica? ¿Decir más de lo mismo de diferentes maneras utilizando frases que conllevan criterios ideológicos cada vez más alejados de la realidad? Olvidarse de qué les pasa a las personas que forman parte de un proceso nos hace perder de vista el objetivo central: para qué se investiga, para qué se escriben libros, para qué debatimos ideas. Si la única finalidad es no cambiar nada de lo que decimos ni hacemos, nada de lo que hagamos o digamos tendrá validez, puesto que el fin es transformar las situaciones que cuestionamos o creemos cuestionar. De no ser así, deberíamos preguntarnos por qué todo sigue igual que antes, a pesar de la innumerable cantidad de obras pedagógicas escritas, de tratados sobre problemáticas en el proceso de aprendizaje, entre muchos otros escritos relacionados con este tema. Es ilusorio pretender realizar investigaciones teóricas sin que medie una experiencia previa que le dé sustento. Del mismo modo que una investigación empírica se base en leyes que de por sí expresan relaciones que existen entre los fenómenos, sin que ello implique la explicación o causa de los fenómenos mismos. Cualquiera de los dos aspectos exige, necesariamente, la participación del otro. La

investigación o el tratamiento de cualquier tema en profundidad no significa realizar disquisiciones filosóficas, sino proponer caminos que permitan transformar las situaciones o problemáticas planteadas.

Democratizar la enseñanza no implica solamente bregar para que todos los jóvenes tengan acceso a la educación libre y gratuita –por otra parte inexistente en nuestro país, excepto honrosas excepciones–, sino para que también todos tengan el derecho de apropiarse de los conocimientos y de las herramientas necesarias para desenvolverse como músicos profesionales.

Libros

- Palma, Athos (1938). *Curso de teoría razonada de la música*, Buenos Aires: Ricordi.
- Cantore, Ricardo (2008). *El lenguaje de la música. Un método diferente para enseñar y aprender*. Buenos Aires: Ediciones del signo.
- Marx, Karl. (1845). “Thesen über Feuerbach” en *Karl Marx Frühe Schriften [Tesis sobre Feuerbach y otros escritos filosóficos]*. México: Grijalbo, 1970]. Cotta Verlag: Stuttgart.
- RAE (2001). *Diccionario de Real Academia Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Sagreras, Julio (1996). *Las primeras lecciones de guitarra*. Buenos Aires: Ricordi.