

ATRILES

INSTITUTO SUPERIOR DE MÚSICA "JOSÉ HERNÁNDEZ"
AÑO 2 N° 4

ATRILES

*Después del silencio, lo que más se acerca a expresar
lo inexpresable es la música*

Aldous Huxley



AÑO 2 N° 4
Noviembre de 2013

Director
Lic. Julio C. Vivares

1

ATRILES - N° 4 – Noviembre de 2013

Revista del Instituto Superior de Música "José Hernández"
Dependiente de la Secretaría de Educación
De la Municipalidad de Vicente López
Provincia de Buenos Aires. Argentina.

CONSEJO DE REDACCIÓN

Director: Julio César Vivares
Secretaria: Alejandra Dante

Diseño de Página Web: Rubén Yazzi

Colaboran en este número:

Julio C. Vivares
Mariana Manteiga
Rubén Yazzi
Marcelo Rebuffi

ATRILES es una publicación electrónica de acceso libre y gratuito. Tiene como principal objetivo difundir material cultural y de investigación dentro del campo de la música, del arte y de la educación en general.

Las opiniones vertidas en los artículos de ATRILES es responsabilidad exclusiva de sus autores.

Se permite la difusión del material expuesto bajo expresa mención de esta fuente y de sus autores.

ATRILES, en su fase de divulgación académica, estimula la publicación de trabajos orientados a:

1. la discusión de problemas teóricos, metodológicos y epistemológicos vinculados al campo de la música, de la educación y del arte en general;
2. la música y a su vinculación crítica con las nuevas tecnologías;
3. informar sobre la actualidad en cuestiones de problemas socio-culturales en la enseñanza y práctica docente;
4. recoger experiencias y propuestas áulicas artístico-musicales dentro de los diversos niveles y áreas de la educación;
5. la presentación crítica del modo en que, históricamente, se ha producido, desarrollado y circulado el conocimiento musical.

INFORMACIÓN

Juan Bautista Alberdi 1294 – Olivos –
Provincia de Bs. As. - Argentina
Tel/Fax: 4513-9875

E-mail: atrilesrevista@yahoo.com.ar

Web: www.institutodemusicajosehernandez.com
www.ismjh.com

INDICE

RETRATOS -4-

SOBRE EL DESARROLLO DE LA AUDICIÓN EN NIVEL SUPERIOR -5 a 14-
Julio César Vivares

LA SIESTA DE UN FAUNO -15 a 17-
Mariana Manteiga

NUESTROS MAESTROS -18-
Rubén Yazyi

LA CONSTRUCCIÓN DEL IGNORANTE -19 a 23-
Julio César Vivares

UN ENFOQUE HERMENÉUTICO SOBRE LA PROBLEMÁTICA
DEL TIEMPO EN EL DISCURSO MUSICAL -24 a 6-
Marcelo Rebuffi

NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN DE ARTÍCULOS -27-

AUTORIDADES MUNICIPALES DE VICENTE LÓPEZ

Intendente
Sr. Jorge Macri

Secretario de Educación
Dr. Ludovico Grillo

Directora de Educación Terciaria y No formal
Sra. Susana de Latorre

RetRatos



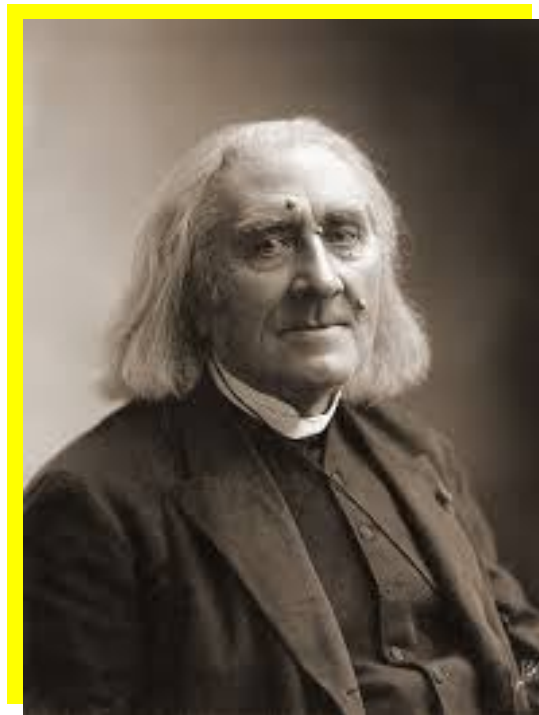
Daguerrotypo de FEDERICO CHOPIN
Conservado en Varsovia. Se cree que fue tomada en
1849, poco antes de su muerte, por el fotógrafo
Louis-Auguste Bisson
(1 de marzo de 1810, Polonia –
17 de octubre de 1849, París, Francia)

*"Confió esas penas inexpresables que los piadosos
desahogan en sus diálogos con el Hacedor. Lo que
aquellos nunca dicen excepto de rodillas, lo dice en
sus palpitantes composiciones."*

Franz Liszt

Liszt fue *"la más importante fuerza germinativa
en la música moderna"*

Cecil Gray



Fotografía de FRANZ LISZT
(22 de octubre de 1811, Raiding, Austria –
31 de julio de 1886, Bayreuth, Alemania)

SOBRE EL DESARROLLO DE LA AUDICIÓN EN NIVEL SUPERIOR
(Apuntes para la reflexión crítica)Lic. Julio C. Vivares*
Mayo de 2013

En el pasado, a menudo se limitaban a enseñar en lugar de educar, a explotar las dotes existentes en lugar de desarrollarlas, a favorecer, mediante una técnica cerebral o exclusivamente instrumental, el mero virtuosismo, todo ello en detrimento de los valores auditivos y rítmicos.

Edgar Willems

INTRODUCCIÓN

Una de las actividades más difíciles y extraordinarias de la vida es *escuchar*. El aprender a escuchar es (o debiera ser) el principio rector de toda formación musical profesional, y no sólo para la adquisición de una técnica o para el desempeño dentro de la especificidad, sino para la vida misma.

Sin embargo, los llamados conservatorios de música recurren año tras año a desarrollar una escucha uniforme, parcial y altamente condicionada, mediante actividades estereotipadas que por lo general torna monótono, árido y tedioso el adiestramiento elemental, adiestramiento a partir del cual se debieran sentar las bases para una amplia y sólida formación futura.

Los estudiantes se capacitan para dar respuesta a lo que el conservatorio espera de ellos, pero no logran advertir en qué medida la enseñanza recibida es significativa para su propia vida y para el desarrollo de su potencial creativo, ya que por lo general el conocimiento musical se les presenta descontextualizado y de manera fragmentada, aislando los contenidos entre sí. Súmese a ello la problemática de una enseñanza tendiente básicamente a la reproducción, al calco y a la uniformidad, que cercena la imaginación creativa del alumno toda vez que lo aísla del placer por descubrir. De este modo la técnica suele anular la emoción, la disciplina el placer y la imitación a la creación. El conservatorio enseña lo mismo (año tras año) a personas distintas, con distintas capacidades, edades e intereses. La inquietud sobre una "educación personalizada" que *evite los efectos negativos que surgen de la falta de atención a las características peculiares de cada sujeto*¹, está presente en casi todos los discursos de los llamados "pedagogos musicales", pero ausente de hecho en las aulas².

Ya en 1900 Albert Levignac advertía sobre este tipo de enseñanza:

"...La enseñanza en los conservatorios (...) es, sobre todo, dogmática. (...) El profesor es considerado impecable e infalible, lo que diga debe ser aceptado como artículo de fe, y el ejemplo que da debe ser imitado servilmente. Si es cantante o instrumentista, enseña a sus

* Docente. Compositor. Director del Instituto Superior de Música "José Hernández". © by Julio C. Vivares. Mayo de 2013.

¹ BOUCHET, H.: *L'Individualization de l'enseignement*, P. U. F., Paris, 1963 (citado por V. García Hoz)

² García Hoz señala que "La educación personalizada, en su situación actual, puede considerarse el resultado de la convergencia de tres preocupaciones fundamentales: la eficacia de la enseñanza, la democratización de la sociedad y de las instituciones escolares y la especial atención a la dignidad humana". (Victor García Hoz: Educación Personalizada. Editorial Miñón. España. 1977, Pág. 34)

alumnos a tocar o cantar como él, a respirar, a pronunciar, a sostener el arco como él; les comunica algo de su propio estilo, los forma a su imagen, tan bien que, cuando se los escucha, se puede decir sin vacilar: Éste es alumno de tal profesor. Es lo que se llama formar escuela...".³

Es a partir de estas definiciones que el presente ensayo intenta poner en cuestión aspectos naturalizados dentro de la enseñanza académica musical, en particular aquellos que aborda el adiestramiento básico en los primeros niveles de aprendizaje (donde es más palpable la unidireccionalidad ejercida), a efectos de mantener abierto el debate en pos de posibles mejoras o transformaciones educativas que impacten en la práctica de la enseñanza del nivel.

Mantener abierto el debate implica que estas líneas puedan ser ampliadas, mejoradas o incluso refutadas rotundamente por el aporte enriquecedor de aquellos que estén preocupados seriamente por el advenimiento de una mejor educación.

LOS ANTECEDENTES

Es bajo tutela eclesiástica e iniciativa privada que surgen en Nápoles (Italia), en el siglo XVI, los primeros *conservatorios* de música como refugios para niños y jóvenes de la calle, huérfanos y menesterosos. Se trataba en realidad de institutos de caridad, orfanatos, que permitían contrarrestar en parte la crisis social de entonces, a la vez que difusores propagandísticos del sentido de la Contrarreforma.

En estos hospicios - que aseguraban techo y comida - la práctica musical cubría la necesidad pedagógica de hacer partícipes a los niños tanto de la doctrina cristiana como de los oficios religiosos semanales. El canto coral y el acompañamiento instrumental formaban parte importante en la celebración de la misa en las parroquias y es por ello que los primeros maestros de música fueron clérigos.⁴

Con el transcurrir del tiempo la práctica musical comprendió también cursos avanzados de instrumento, de armonía y de composición, pasando a ocupar la música un lugar importante dentro de la instrucción general. La participación de laicos en la enseñanza (que estuvo siempre presente) también se vio incrementada incorporando maestros de renombre, todos bajo la tutela directiva de un *Maestro de Capilla*.

Prontamente los primeros conservatorios cobraron prestigio y notoriedad social sumando al grupo de estudiantes desvalidos otros que no lo eran y podían pagar una anualidad por la formación musical recibida (anualidad que permitía sustentar económicamente los establecimientos).

Así, las nuevas instituciones educativas para la enseñanza de la música lograron multiplicar sus principios, inspirando la fundación de otras en distintas regiones y países.

"...Esos establecimientos (primeros conservatorios) tenían tanto carácter de refugios, asilos, orfanatos u hospicios, como de escuelas propiamente dichas; sin embargo, en ellos se enseñaba música a los niños que parecían demostrar algunas aptitudes, al mismo tiempo que se les hacía aprender cualquier otro oficio, con el fin de que estuvieran en condiciones de poder subvenir a las necesidades de su existencia; es así como una de esas casas, dirigida por los padres jesuitas, proveía a toda la región de músicos ambulantes y mendicantes; se lo llamaba el Conservatorio dei poveri scoli, el conservatorio de los

³ LAVIGNAC, Albert: *La educación musical* (traducción del original publicado en Francia alrededor del año 1900). Buenos Aires, Ricordi Americana, 1950. Págs. 365 y 366

⁴ El primer conservatorio fue el de "Santa María di Loreto" fundado en Nápoles en 1537. Durante el S. XVI y en la misma ciudad, aparecieron otros: "Della Pietà dei Turchini" (1584), "Dei Poveri di Gesù Christo" (1586) y "Di Sant'Onofrio de Capuana" (hacia el 1600). Se reconoce a estos conservatorios como los más antiguos.

*escolares pobres. En los orígenes eran fundaciones piadosas y filantrópicas. Desde entonces, los conservatorios han pululado en Italia y en el mundo entero..."*⁵

Con el paso del tiempo y la oficialización de los conservatorios como casas de estudio especializado, en particular a partir de la creación del conservatorio de París en 1795, el dominio de la música se transformó en una enseñanza rigurosa limitada para quienes demostraran fehacientemente ciertas capacidades naturales (enmascarando el discurso como una educación abierta a todos los ciudadanos).

De este modo, la formación académica profesional fue complejizándose cada vez más, mientras que poco a poco los conservatorios abandonaban la misión educativa *inclusiva* de origen (benéfica para niños huérfanos y desamparados) para convertirse en *exclusiva*, es decir sólo para aquellos que tuvieran y pudiesen demostrar ciertas condiciones o aptitudes para la música. Conservatorios y orfanatos se diferenciarán para siempre.

*"...El Conservatorio de París fue creado con el objetivo claro y expreso de que formara músicos en el espíritu de la Revolución (francesa). El Conservatorio proyectó así sobre la profesión musical la idea, nunca sostenida hasta ese momento, de que era posible aprender la música que el nuevo Estado necesitaba, y de que tal cosa debería estar al alcance de cualquier ciudadano. La música se presentaba así en consonancia con los postulados universalistas de la Ilustración, y al servicio de las conquistas revolucionarias, es decir, como un lenguaje universal y unívoco, como un principio general que cualquiera podría adquirir si, por otro lado, se seguía el método pedagógico que La Razón también universal señalaba como adecuado".*⁶

El nuevo modelo educativo implicaba de suyo la selección de aspirantes mediante procesos eliminatorios (exámenes de ingreso mediados muchas veces por un jurado de admisión) por medio de los cuales se intentaba visualizar y considerar disposiciones musicales de base, es decir, condiciones que el aspirante debía traer consigo y que luego se le desarrollarían (o no) a lo largo de sus estudios formales. El requerimiento y exhibición de tales condiciones justificaba expresiones tales como *"tiene talento para la música"* o posee el *"don de la música..."*

El examen de ingreso fue entonces la herramienta efectiva mediante la cual se clasificaba a los estudiantes en *"aptos"* o *"no aptos"* para la música, como si se tratara del ingreso a una orden secreta en donde sólo unos pocos privilegiados portadores del *"talento"* o del *"don"* divino eran los convocados al saber de la más inmaterial de las artes.

*"...De los numerosos "mitos" que han incidido negativamente en la educación musical, mencionaremos apenas el del "arte" musical (la música idealizada y por lo tanto inalcanzable), la "dificultad" de la notación musical, el "misterio" de la creación musical, el "privilegio" del oído y el "talento" musical, entre muchos otros".*⁷

Durante mucho tiempo los conservatorios guardaron para sí el monopolio de la formación profesional de los músicos, instaurando un curriculum de aprendizaje uniforme (que aún perdura), cada vez más elaborado, capaz de contribuir - como verdaderas escuelas - a *conservar* (verbo que da origen al nombre) y reproducir fielmente las tradiciones culturales y el orden social imperante.

Nótese la concordancia con la concepción histórica de la escuela tradicional:

(...) Al ser aún la enseñanza escolarizada una práctica tendiente a la uniformidad y homogenización de los seres humanos, ésta queda abierta a la concepción de la "producción

⁵ LAVIGNAC, Albert: Opus citado. Págs. 372 y 373

⁶ RODRIGUEZ SUSO, Carmen: ponencia presentada en las "I Jornadas de Investigación en Educación Musical" organizadas por ISME España en octubre de 1998.

⁷ GAINZA, Violeta de: *La transmisión y la enseñanza de la música*. Revista Arte y Educación. Pág. 70-71

en serie", de la automatización, propia de la filosofía fabril empresarial. Preocupada más por el "producto final" que por los procesos en que se despliega la vida misma, la escuela se plantea metas explícitas que tienden a escapar (dado el horror que le produce) de la ambigüedad y de la incertidumbre (en tanto estímulos desestabilizantes de lo instituido y necesarios para el despertar de la creatividad y el devenir de la innovación). Así las prácticas escolares llevan a la unificación de pensamientos y conductas en los estudiantes, a fin de obtener de ellos resultados uniformes, o dicho en términos empresariales, productos homogéneos, respuestas unívocas y predeterminadas, que en todos los casos admitan ser comparadas, clasificadas y evaluadas bajo ciertos estándares de "calidad"... Es por ello que, de modo similar a los mecanismos de producción industrial, cuenta con altos niveles de certeza y predictibilidad en sus líneas de acción (montaje) para la producción del "perfil" de sus egresados.⁸

Los contenidos de la enseñanza, debían reflejar el modelo pedagógico y cultural propuesto por la modernidad y el positivismo, de modo que la estandarización, con fuerte acento en prácticas conductistas como la imitación y la repetición mecánica (concepción y prácticas que también subsisten en las aulas) fue la regla para su confección. Se buscaba formar instrumentistas o cantantes adiestrados fundamentalmente en la reproducción de obras. El solfeo (con tesitura unificada, sin transporte de registro) se entronará como paradigma educativo en la enseñanza musical.

"...Así, el siglo XIX heredó de la Ilustración y la Revolución la idea de que existe una sola música, y que a ella le corresponde un método invariable de aprendizaje; a lo largo de los años, esto se ha transformado en una actitud fundamentalista de la educación musical. La consecuencia es que los músicos están atrapados en el seguimiento de un método o de una técnica o un canon. Esto ha ido en detrimento de las maneras locales o de los repertorios particulares que antes se aprendían en compañía de un maestro tras un proceso de relación personal muy definido. En realidad, lo que antes se aprendía no era "música", sino "un-oficio-musical-para-una-función-social-determinada", que es algo muy distinto, mientras que lo que hoy se viene aprendiendo bajo el término aparentemente globalizante de "música" no es tampoco "música" sino un solo y determinado repertorio aislado, y una única y determinada manera de entender la música".⁹

Entrado ya el siglo XX esta concepción educativa centrada en la especificidad producirá una marcada desvinculación entre la formación técnico-musical y la formación pedagógica. Los avances en la didáctica y la pedagogía (consideradas por los "maestros" como ajenas a la formación musical y carga improductiva) no podrán penetrar los muros del conservatorio. Es por ello que la desactualización en el campo de la enseñanza se tornará sumamente preocupante y crítica.

"...El conservatorio en el siglo XX, por resistir intensamente al cambio educativo, se hará realmente acreedor de su designación. Detrás de sus muros lo alumnos toman contacto con un saber musical desvitalizado y, sobre todo, desconectado de la realidad y de la música misma. Por eso podríamos afirmar que a lo largo del siglo se ha profundizado la oposición entre la calle y las academias. Al concentrarse exclusivamente en la preparación masiva de ejecutantes y compositores, el conservatorio tampoco ha asumido la responsabilidad que le incumbe de formar profesores de música".¹⁰

⁸ VIVARES, Julio C.: *Escuela, Educación y Creatividad (Apuntes sobre la ingeniería escolar)* © by Julio César Vivares. Año 2011

⁹ RODRIGUEZ SUSO, Carmen: ponencia presentada en las "I Jornadas de Investigación en Educación Musical" organizadas por ISME España en octubre de 1998.

¹⁰ GAINZA, Violeta de: *La transmisión y la enseñanza de la música*. Revista Arte y Educación. Pág. 69

MITOS Y DESAFÍOS

Uno de los mitos más duramente instalados dentro de la formación musical es aquel que afirma que *el estudio de la música debe abordarse de niño, ya que después de determinada edad es "tarde..."*. Este criterio de enseñanza, que encuentra sus raíces en la matriz eclesiástica medieval, ha logrado perdurar e imponerse a lo largo de los años llegando incluso hasta nuestros días.

"...La educación no estaba dirigida por ideas totalmente elaboradas, o por un bagaje común que se daba al comienzo (exceptuada la formación religiosa a la cual se consideraba como algo fundamental), sino, como diríamos hoy, por la orientación profesional. Por otra parte, ésta se realizaba muy temprano, pues "difícilmente puede ser buen clérigo quien no comienza desde la infancia, y jamás cabalgará bien quien no aprende a hacerlo desde joven".¹¹

Hoy nos encontramos ante otra realidad y otros desafíos: la expectativa de vida, con relación a siglos anteriores, se ha duplicado e incluso casi triplicado. Son cada vez más numerosas las personas "mayores" que desean encarar el estudio de la música seriamente, movidos por diversos intereses, inquietudes y necesidades. La educación para el siglo XXI nos remite al *aprendizaje permanente de las artes en todas sus vertientes, en tanto derecho humano que debe ser protegido y ampliado para todas las personas*¹². En el caso de las personas adultas el ejercicio de este derecho genera, sin duda, mejor calidad de vida a la vez que se transforma en un gran dispositivo de integración y cohesión social.

"...Tchaikovsky (1848-1893) no se dedicó completamente al estudio de la música hasta los veintidós años de edad (comparativamente tarde para la época). Hasta ese momento no había sido más que un aficionado con poca preparación para expresarse, como que se había especializado en el estudio de las leyes y trabajó tres años en el Ministerio de Justicia".¹³

Así planteada esta realidad, la democratización de la educación amerita en la actualidad contemplar también la educación musical de los "adultos", atendiendo sus características y necesidades mediante una metodología de enseñanza específica de inclusión para este gran sector de la población. El derecho a la educación - y la igualdad de oportunidades - implica efectivamente la eliminación de todo tipo de selección discriminatoria para acceder a ella. La igualdad de oportunidades no puede verse limitada por la condición social, personal o cultural, ni tampoco por la edad.

Sin embargo los mecanismos de selección y de exclusión (evidentes o implícitos) han estado siempre presentes en el sistema educativo, en especial en los conservatorios, favoreciendo de este modo una educación de privilegio para las minorías. El examen de ingreso fue históricamente prueba de ello.

"...En 1832 Giuseppe Verdi se presentó al Conservatorio de Milán, pero no fue aceptado por tres razones: había pasado el límite de la edad de admisión, que era de 14 años; sus conocimientos de armonía y teoría eran insuficientes y no había demostrado tanto talento para quebrantar a su favor las reglas de la institución. El comité del conservatorio declaró que estaba <privo di talento musicale> ("privado de talento musical)".¹⁴

¹¹ D´HAUCOURT, Geneviève: *La vida en la Edad Media*. Editorial Panel. Uruguay 1978. Pág. 70

¹² Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO: Informe final del Profesor Larry O'Farrell - Relator general de la Conferencia - Sesión de clausura de la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística Seúl, 28 de mayo de 2010

¹³ CROSS, Milton y EWEN, David: *Los grandes compositores*. Cia. Gral. Fabril Editora. Bs. As. 1963. Pág. 180

¹⁴ CROSS, Milton y EWEN, David: Opus citado. Pág. 214

Por otra parte el modelo de enseñanza musical aún vigente en los conservatorios tiende a limitar las expectativas de los estudiantes, orientándolos sólo a la interpretación o a la composición musical, en detrimento de otras alternativas laborales posibles de empleabilidad, conexas con la música, además de la docencia¹⁵.

No son pocos los docentes que añoran en nuestro país el "examen de ingreso eliminatorio" como mecanismos de selección:

"...En los planes de estudio no se contempla la correcta formación del músico. Por excesiva cantidad de materias extramusicales. En los grandes centros musicales de enseñanza del mundo los planes se adecuan a la formación específica. En las academias terciarias musicales de prestigio mundial no existe el ingreso irrestricto porque la música está abierta a todos pero no todos son para la música como carrera profesional".¹⁶

El comentario precedente es revelador del posicionamiento de algunos docentes, que aún perdura internamente en la formación de los conservatorios, a la vez que acomete injustamente contra las llamadas "materias extra-musicales", es decir, sobre aquellos espacios académicos destinados, por ejemplo, al área de la pedagogía, de la didáctica o de la formación humanística en general.

Léase la Resolución Oficial de la Provincia de Buenos Aires sobre el ingreso al Nivel Superior de estudio:

"...El proceso formativo de los/as estudiantes de Educación Superior, comienza con su ingreso a la institución (...) En este sentido la concepción de Ingreso, sustentada por la Jurisdicción, se diferencia de procesos meritocráticos anclados en paradigmas de corte positivista que han naturalizado las prácticas de la formación tanto docente como técnica (...) El ingreso, como primera instancia de la trayectoria del estudiante en la Educación Superior, deberá (...) propender a garantizar las siguientes condiciones: a) ingreso directo; b) no discriminación; c) igualdad de oportunidades y d) nueva organización de responsabilidades inherentes al proceso formativo que vincula a docentes y estudiantes".¹⁷

Además resulta prudente aclarar - para los que argumentan sobrecarga de materias extramusicales en los conservatorios - que nuestro Sistema Oficial de Estudio de Nivel Superior en la Provincia de Buenos Aires, contempla la formación musical específica a través de las denominadas "Técnicaturas" (Ej.: "Técnicatura en Capacitación Instrumental" o "Técnicatura en Capacitación Vocal"), las que posibilitan a los interesados una formación exclusivamente musical, sin espacios destinados al campo educativo pedagógico (por lo que el título obtenido no habilita para el ejercicio de la docencia).

No obstante la existencia de esta posibilidad en la formación, se observa que es insignificante el porcentaje de estudiantes que deciden cursar las tecnicaturas, por las limitaciones en la empleabilidad que presenta.

Siguiendo con nuestro breve análisis cabe recordar también que el campo de inserción laboral más probable, para los egresados del conservatorio, es el de la docencia. La experiencia y el contexto social indican que muy pocos de los egresados como profesionales de nivel superior podrán "vivir" sólo de la música, ya sea como intérpretes, instrumentistas o compositores. Esta es una realidad que

¹⁵ Sin pretender agotar todas las posibilidades de inserción laboral a partir de la formación musical, citamos las siguientes profesiones a modo de ilustración: Investigador musical, Crítico musical, Asesor musical, Archivero de Orquesta, Bibliotecario especializado, Promotor Musical, Manager Musical, Editor, Copista, Técnico de Sonido (Estudios de Grabación, Radio, TV, Teatros, Auditorios, Multimedia, etc.), Asesor Musical (Radio, TV, Teatro, etc.), Programador musical en Radio, Musicalizador (Radio, TV, Teatro, etc.), Técnico de laboratorio de Electroacústica, Afinador, Luthier, Gestor Musical, Manager Musical, Diseñador musical (Radio, TV, Teatro, etc.), Disc-jockey, Adaptador musical, Musicoterapeuta, etc.

¹⁶ Texto producido por docentes dentro del marco de una Jornada Institucional. Febrero de 2013.

¹⁷ "Régimen Académico" 2009 de Nivel Superior.

no puede ni debe silenciarse, ni llenar a los estudiantes de falsas expectativas que conlleven frustraciones futuras.¹⁸

Paralelamente nos preguntamos: ¿cuántos profesores del conservatorio son docentes por vocación? ¿Cuántos se encontraron con la docencia por accidente o por necesidad ya que no ha sido suficientemente exitosa su carrera artística? ¿Cuántos vuelcan su frustración de artistas en la tarea docente, subestimando a los propios alumnos? ¿Cuántos contribuyen con su presencia a retroalimentar el sistema educativo musical de artistas fracasados y de malos docentes? La extensión de este trabajo no nos permite ahondar por el momento estas cuestiones importantes.

El mandato social de base de los conservatorios, y que debiera cumplir con excelencia, es el de formar "*profesores de música*". En tal sentido, la capacitación técnico-musical debe ir acompañada - desde los primeros niveles- de un vínculo estrecho entre el aprender y el enseñar.

DISPOSITIVOS DE EXCLUSIÓN

Sabido es que aún perduran ciertas prácticas naturalizadas dentro de los conservatorios que ocultan en sí mismas dispositivos de selección y de exclusión.

Tomemos por caso concreto para nuestro análisis el pretendido adiestramiento de la escucha en la formación básica o elemental mediante la enseñanza del "lenguaje musical". Esta asignatura es considerada en la mayoría de los conservatorios como una de las más conflictivas, ya que en ella se suele imponer la deificación curricular de los llamados "*dictados musicales*", devenidos en metodología paradigmática y una suerte de dispositivo interno mediante el cual se califica y clasifica arbitrariamente a los estudiantes en "buenos" o "malos" para la música.

Bajo esta concepción pedagógica, la práctica instalada de los dictados se transforma subrepticamente en un *mecanismo de selección y de exclusión académica* dentro del sistema formal, que reemplaza - entre otros mecanismos - al examen de ingreso. De modo que *<la libertad de ingreso es artificial, ya que la entrada libre es también entrada facultativa, reservada sólo para aquellos que los azares insondables de gracia o a la arbitrariedad de los "dones", aptitudes que siempre son el producto de una educación desigualmente repartida, están dotados de la facultad para resolver las dificultades académicas en el tiempo y en las condiciones que se le imponen>*.¹⁹

Estudiantes con altas condiciones creativas han visto coartada su vocación, terminando por abandonar los estudios, ya que les resulta sumamente dificultoso resolver, en el tiempo y forma que establece el docente dentro del espacio áulico, los dictados rítmicos y/o melódicos pautados.

*Hay muchas más personas de lo que generalmente se cree, que tienen aptitudes para la música, y muchos alumnos, desalentados, hubieran podido continuar sus estudios musicales, de haber sido animados por un profesor sagaz que hubiera recibido una formación psicológica".*²⁰

El presente relato bien puede ejemplificar lo dicho:

"...Pasé por esa experiencia y sé el nivel de angustia que produce. Nos dicen que debemos abstraernos y escuchar con oído atento. Pero los nervios de tener que escribir al dictado melodías y ritmos en un tiempo irrisorio se mezclan con la impotencia de no poder hacerlo. El resultado entonces es la frustración, la ira y la tristeza... Y lo que es peor, infinitamente

¹⁸ La inserción en la docencia de los propios profesores de los conservatorios nos habla claramente de ello: sueldo estable, obra social, vacaciones, aguinaldo, licencias médicas pagas, beneficios jubilatorios, etc. les aporta cierta estabilidad que en el trabajo de músico, rara y contadas veces se adquiere.

¹⁹ BOURDIEU, Pierre: *Campo de poder, campo intelectual*. Edit. Quadrata. Bs. As. 2003. Pág. 95.

²⁰ WILLEMS, Edgar: *Las bases psicológicas de la educación musical*. Edit. Eudeba de Bs. As. 3ª Edición. 1969. Págs. 181-182

peor, es ver como día tras día, muchos de los compañeros abandonan en el intento. Simplemente se retiran, drástica e injustamente dejan los estudios convencidos de que no nacieron para ser músicos. He visto como estudiantes de canto con hermosas voces, pianistas con potencial admirable y guitarristas autodidactas que maravillaban en sus ejecuciones informales, abandonaron el conservatorio. El mensaje académico es muy claro: <si no podés resolver un dictado, es mejor que te dediques a otra cosa...> Los que aún continuamos estudiando (quizá por perseverantes, apasionados, tenaces o testarudos) no creo que seamos mejores ni más talentosos que aquellos otros. Me pregunto cuántas veces se habrá quedado el país o el mundo con un creador menos gracias a los fatídicos dictados. ¡Qué desperdicio y qué injusticia!"²¹

Sin embargo, y pese al discurso profesoral, la experiencia dice que:

"...Suelen músicos excelentes ser incapaces de escribir ejemplos dictados aun relativamente sencillos, mientras es frecuente que músicos de calidad inferior reproduzcan con facilidad dictados complicados. Esto demuestra que la capacidad para acertar con un dictado no es un indicio seguro del grado o calidad de un talento musical".²²

No responder a determinadas destrezas que impone el profesorado no debe considerarse como definitorio de sus condiciones y potencialidades personales y creativas. El catalogar de "buen o mal alumno" suele partir de una mirada sesgada que omite incluir en la observación la existencia, en muchos casos, de una desigual carrera social en donde no todos parten del mismo lugar, en las mismas condiciones, ni participan de las mismas oportunidades para el aprendizaje.

Resulta llamativo advertir cómo se desestiman o parecen olvidadas las palabras del propio Hindemith, en tanto autor paradigmático, sobre la importancia de los dictados musicales:

"...El dictado musical, tal como está incluido en el programa de nuestros conservatorios, es decir, como un curso separado, sin relación con otras materias de mayor importancia, es, a mi entender, una parte absolutamente inútil de la enseñanza musical".²³

La reificación de los dictados produce una escisión en el curriculum explícito de la asignatura por intensificación didáctico-temporal, separándolos de otros contenidos de la enseñanza musical más importantes y a los que se les asigna de ex profeso menor cantidad de tiempo. En una encuesta recientemente realizada a más de 60 estudiantes, estos señalaron que la práctica de los dictados suele ocupar más del 50% del tiempo asignado al desarrollo de la asignatura.

Son innumerables los comentarios sobre la frustración y el hastío que provoca el adiestramiento de la escucha mediante el predominio y la supremacía asignada a los dictados. El siguiente puede resumir varios de ellos:

"...En mi casa, sin presiones, logro escuchar bien, y hasta saco de oído obras que luego toco con mis amigos, pero en el conservatorio me anulo. Siento que no tengo el ritmo de captación que imprime e impone el profesor. Me comparo con algunos de mis compañeros y entonces me siento un inútil que no sirve para la música... Es bastante frustrante." (Julián, 22 años)

La incitación evidente o sutil a la comparación y a la competencia ronda las aulas. Los docentes suelen (muchas veces de modo inconsciente) trasladar a toda la clase el ritmo de aprendizaje de los alumnos más adelantados, de los más veloces en captación, mientras que el resto del estudiantado se siente relegado, disminuido y propenso al abandono.

²¹ Fragmento de un escrito producido por una alumna del Profesorado en Música.

²² HINDEMITH, Paul: *Adiestramiento Elemental para Músicos*. Edit. Ricordi Americana. Buenos Aires. 1974. Pág. 183.

²³ HINDEMITH, Paul: Opus citado Pág. 183

*"...En todos los cursos de dictado el mayor peligro consiste en que éstos fácilmente degeneran en una especie de competencia. Nada es tan insensato como asociar metas musicales con la idea de rivalidad mental y hasta con una especie de acertijo infantil."*²⁴

En general los dictados responden más a un "catálogo rítmico-melódico preconcebido" que a auténticas estructuras musicales. Estos estándares pseudo-musicales son dictados, de manera fragmentada, a lo sumo con 3 o 4 repeticiones. La necesidad de contar, por parte del alumno, con este último número de repeticiones (4) será sinónimo de poca captación auditiva y retentiva (cuando no de fastidio para quien se encuentra dictando el curso). La lentitud en la percepción es tomada como indicio de insuficiente capacidad musical. Asimismo, al imponer un número limitado de repeticiones en los dictados (por ejemplo tres) se establece un ritmo áulico que fragmenta la clase en los que pueden seguirla y quiénes no. El pedido de aumento en el número de repeticiones, o la atención personalizada, pareciera incluso que va en desmedro de una educación musical de calidad. Sin embargo es el propio Hindemith quien una vez más señala:

*"...De un número reducido de ejecuciones, digamos de cinco, el alumno no podrá percibir más que una impresión vaga de los ejemplos y recién más tarde será capaz de captar la mayor parte del contenido de ese número de repeticiones".*²⁵

Cabe recordar a esta altura del ensayo que estamos haciendo hincapié en la problemática de los dictados en la formación elemental o básica de los estudiantes de música como dispositivos de exclusión, sin adentrarnos en esta oportunidad en el análisis valorativo de la función pedagógica de los mismos.

Hindemith advierte claramente que su Adiestramiento Elemental es "para músicos", es decir, que fue pensado y concebido para quienes cuentan ya con cierta experiencia en el campo de la música y que acceden por ello a cursos superiores de armonía. De modo que la implementación de determinadas prácticas a personas que parten de *cero* en su formación musical, responde a criterios pedagógicos *conservatoriles* no siempre explicitados ni validados formativamente.

*"...El estudiante de música que asiste por primera vez a un curso de armonía, por lo general, insuficientemente preparado en lo que respecta a los principios básicos que rigen al ritmo, al compás, a los intervalos, las escalas, la notación y a su correcta aplicación. El profesor de armonía, en todas las fases de su enseñanza, tiene que enfrentarse con el hecho de que sus alumnos no tienen bases sólidas sobre las que se pueda construir (...) los métodos empleados para enseñar esos principios son deplorables. (...) La falla consiste en que esos libros que tratan de dar una instrucción teórica general son: o bien algo anticuados en opiniones y en métodos, o insuficientes para una educación profesional; y en la mayoría de los casos, los ejercicios parecen hechos para satisfacción del autor y para su propia afirmación más bien que para el provecho del estudiante. (...) Las palabras "para músicos" en el título de este libro define claramente su propósito".*²⁶

La insistencia sobre el desarrollo de una pretendida escucha técnica (intervalos, diseño y grupos rítmicos, tipos de acordes, giros melódicos, tonalidad, etc.) sin que los estudiantes cuenten, en la mayoría de los casos, con los elementos básicos previos para la *comprensión del sentido*, ni estén vehiculizados tales requerimientos mediante una didáctica y enseñanza apropiada, inhibe la escucha "estética", es decir, aquella que se realiza por el mero placer de escuchar, más allá de los recursos técnicos utilizados en las obras.²⁷

²⁴ HINDEMITH, Paul: Opus citado Pág. 185

²⁵ *Ibidem* Pág. 184. El subrayado es nuestro.

²⁶ *Ibidem* Págs. VII - IX

²⁷ La capacidad posible de reconocer en forma auditiva los componentes básicos de estructuras melódicas y armónicas tonales (tema excluyente en los conservatorios) debiera formar parte de una didáctica gradual, progresiva, que estimule a los estudiantes a abordar con curiosidad ese material sonoro (incluso por sí mismos) de manera práctica y placentera, pero de ninguna manera puede transformarse en un procedimiento de exclusión.

La práctica del dictado musical tomada de manera aislada, extendida a lo largo de varios años²⁸ como parámetro para medir la capacidad musical, desconectada de otros saberes más importantes, suele producir lamentables resultados adversos en la formación.

"...No puede negarse que la ausencia completa de tal capacidad no sea, en última instancia, un indicio desfavorable del estado de una instrucción musical. Es pues preciso desarrollarla - no importa cual sea su monto o calidad- hasta el máximo, tanto como han de desarrollarse las demás partes del saber musical. (Esto no justifica de ninguna manera un curso separado de dictado, que se estira durante un año y aún más)".²⁹

El adiestramiento musical profesional implica el desarrollo exhaustivo de todas las partes del saber musical de manera integrada, y no como aprendizajes inconexos. No obstante vemos cómo la selección de contenidos suele excluir de la alfabetización toda expresión musical atonal producto de las distintas corrientes musicales del siglo XX, como también la música modal, monódica o polifónica, del medioevo. De lo que se trata entonces es de favorecer y perfeccionar una escucha integral, produciendo entre los estudiantes un clima áulico de co-aprendizaje y de co-evaluación que estimule en todo momento el placer por aprender juntos:

"...Los alumnos deberán además usar el pizarrón, corregidos y vigilados continuamente por sus compañeros, y se turnarán para sustituir al profesor al cantar o ejecutar los ejemplos que los otros alumnos escribirán bajo su dictado. Esta y otras variantes agregarán vida y riqueza (a los dictados) y conducirán eficazmente al alumno a completar su musicalidad".³⁰

Una vez adquirido el método de trabajo, los estudiantes pueden realizar, por sí mismos, su propio entrenamiento, su auto-aprendizaje.

"...Al dictar líneas melódicas es aconsejable dejar que el alumno simbolice gráficamente su curso con un trazo continuo de lápiz, antes de escribirlas con notas. Una vez que la primera impresión vaga esté asentada, se fijarán los puntos capitales del ejemplo, tales como el comienzo y el final, culminación, notas o ritmos importantes, y luego se completarán las partes remanentes. Con el desarrollo de la experiencia el número de ejecuciones repetidas irá decreciendo gradualmente".³¹

Desde los inicios el alumno debe enfrentarse con el desafío de resolver, a partir de un dictado, todo un sistema nuevo de notación y de símbolos gráficos aplicados a la percepción sonora del ritmo, de las alturas, del compás, de la pertenencia tonal, de la concatenación de motivos, etc. En tal sentido es menester aceptar que el dictado es una de las actividades más complejas y frustrantes instaladas dentro del sistema de enseñanza de los conservatorios y que su inserción en los primeros niveles de la alfabetización musical se configura (de no mediar estrategias didácticas específicas, progresivas e integradoras producto de docentes altamente capacitados en pedagogía) en un claro mecanismo de exclusión, absolutamente evitable.

²⁸ En la formación básica de los conservatorios se recurre a prolongarlos durante 3 (tres) años.

²⁹ HINDEMITH: Opus citado Pág. 184.

³⁰ Ibidem. Pág. 184.

³¹ Ibidem. Pág. 184

"LA SIESTA DE UN FAUNO": CUANDO LA SOCIEDAD SE RESISTE AL LENGUAJE DE SUS POETAS

*Prof. Manteiga Mariana**



A propósito de la lectura de esta égloga de Mallarmé (1) realizada con mis alumnos, surgió el interrogante sobre por qué en determinados periodos históricos surge poesía considerada hermética, difícil, solitaria... Ante este interrogante podríamos considerar, por un lado, que toda obra reside en su novedad, separada de sus funciones habituales y reunida en un orden que no es el de la conversación ni el del discurso y que por ello ofrece una resistencia; y, por otro, se hace necesario determinar si cada vez que surge un gran poeta hermético o movimientos de poesía en rebelión contra los valores de una sociedad determinada, no es acaso la sociedad la que padece males incurables en lugar de su poesía. Octavio Paz señala en *El arco y la lira* que no es que los poetas sean más altos sino que el mundo que los rodea es más bajo.

Para comenzar podríamos señalar que debiéramos ubicar a Mallarmé dentro de la tradición órfica (2) caracterizada por el culto al dios Dionisios y el poeta Orfeo. Esta tradición ve en el mito griego - a diferencia de la doctrina de la aristocracia gentilicia que consideraba la vida de ultratumba como mera continuación de la terrena - que la permanencia del alma en el cuerpo implica su caída desde el mundo de ultratumba o espacio de felicidad. De esta manera se protesta contra la esclavización del hombre por la palabra, ya que el abandono del cuerpo equivale a la liberación del espíritu del instrumento parlante, con la muerte deviene el silencio. A partir de esta mirada el poder del arte está en aquello que se representa, que es inasible como Eurídice a Orfeo y la Ninfa al Fauno. Entonces, al artista sólo le queda transgredir, hecho que lo conduce a la nada, exigencia impersonal de la obra donde no hay una verdad ya que el objeto a representar permanece oculto, está en un afuera que supera cualquier mundo interior. En otras palabras, podríamos señalar que la Literatura tiende a construir un objeto, no lo expresa, lo hace existir en otro mundo donde las palabras constituyen el hombre pero que no llegan a comprenderlo en su totalidad.

De acuerdo a lo señalado, Mallarmé se opone al valor de la palabra utilitaria de la vida cotidiana, pues la encuentra vacía. Existe una búsqueda por la palabra esencial, que no debe confundirse con aquella reservada para la élite, sino la lengua de la idea que se desliga de fines "utilitarios". Y, a su vez, esta palabra poética se rebela al lenguaje del pensamiento, ya que las palabras no son para expresar a nadie, ni designar algo sino que su valor yace en sí mismas.

La propuesta de este autor está inscripta en la idea generadora del movimiento Simbolista según el cual el mundo que nos circunda y se registra en nuestros sentidos no es la realidad última sino que, tal como señaló Platón, es apenas un reflejo de un ámbito de revelaciones absolutas que permanecen ocultas. Ese ámbito de mayor significación admite ser intuido y evocado mediante un eficaz empleo de la sinestesia, de la combinación y la mezcla de elementos sensoriales, tal como proponía el ejemplo de Richard Wagner, cuya producción deslumbró a los simbolistas con su compleja elaboración poética, filosófica, musical y visual. A partir de la convicción de que la

auténtica realidad sólo admitía ser sugerida por los recursos simbólicos que emplea el hombre, los adherentes a esta posición lograron una poesía de singular intensidad, para lo cual se valieron de una sintaxis compleja y de un especial manejo de las imágenes, que se iban acumulando en torno de la metáfora que gobernaba cada composición, de modo que se establecía un juego de impresiones cuyo resultado final era la configuración de un símbolo que suscitaba en el oyente o lector un efecto de vaguedad cargado de ocultas significaciones. Los simbolistas confirieron un especial sentido al efecto sonoro, a la musicalidad lograda por medio de una selección muy particular de los vocablos, originada en minuciosos experimentos de ritmo y colorido.

Al prescindir de referencia a la cosa misma y al autor se juega, en esta poesía, una búsqueda diferente de llegar al sentido, hecho que cuestiona a la retórica o la crítica. Ahora bien, las poesías de Mallarmé están organizadas de forma tal que en sus puntos más fuertes el sentido permanece oculto, indecible, como la Ninfa al Fauno la palabra no se deja penetrar perdura, resiste y entonces existe.

"La siesta de un fauno" se trata de un texto extremo, que desde el interior del lenguaje apunta a un exterior donde ya no habría lenguaje, que no implicara la representación del límite sino una experiencia del límite (con los medios de la representación). Su lectura nos convoca al silencio, no está abierta a interpretaciones sino que resiste a ser leída. Pero cabe preguntarnos si esta obra es "difícil" o debiéramos modificar los protocolos de lectura para interpretarla, esto es entenderla como exacerbación expresiva que en los modos dominantes tiende a ser relegada y acotada. Es así que la ilegibilidad de este tipo de texto no radica en la imposibilidad de leerlos, sino más bien que se caracterizan por un juego del sinsentido que obligan al lector a construir esa trama desde una no ley.

Pero si bien, se instala otro esquema de interpretación también nos indica que la obra nunca se alcanza, ya que está construida con palabras que fabrican una realidad que es apariencia, imagen que no puede alcanzarse como la Ninfa lo fue a su Fauno y de la que sólo le queda a éste el ensueño para dar vida a esa ausencia. La Ninfa como la palabra se afirma como todo y su esencia es tener realidad sólo en una ficción absoluta que expresa al ser cuando queda solo frente a la palabra o cuando toda realidad se disuelve por la fuerza del poema, y éste a la vez se deshace instantáneamente.

A modo de cierre subrayo que la imagen no implica entonces alejamiento o rechazo, trasposición del objeto. Tampoco el artista se separa del mundo común y aparta lo que es utilizable, imitable, lo que interesa a la vida activa. Un artista nunca podría elevarse desde el uso que hace de un objeto sino que al pertenecer a la exigencia de la obra no se contenta con ver al objeto como podría ser si estuviese fuera de uso, sino que hace de éste el punto por el cual pasa la exigencia de la obra y, en consecuencia, el momento donde lo posible se atenúa, las nociones de valor, utilidad se modifican y el mundo se disuelve. En otras palabras, ese lenguaje puro o esencial no es transformación del lenguaje cotidiano, el poeta no circula por bibliotecas o mercados recogiendo giros antiguos y nuevos, sino que vacila entre las palabras que realmente le pertenecen. Entonces, que el poeta purifique el lenguaje –hacer que éste no presente fines de intercambio inmediato- representa devolverle su naturaleza original, su posibilidad de significar dos o más cosas al mismo tiempo, recuperar sus valores plásticos, sonoros, afectivos y significativos.

NOTAS

(1) En esta égloga un fauno se encuentra dormitando en una tarde de calor hasta que aparece un grupo de ninfas de cual éste desea tomar a una de ellas sin éxito; en soledad y tras el sentimiento de derrota por no haber poseído a su elegida el fauno encuentra un foulard que una de las jóvenes ninfas ha perdido y sólo le queda respirar el perfume para que aparezca en su imaginación la bella joven dueña del objeto. Él, besa el foulard, lo aprieta contra su pecho, y las imágenes evocadas en él, se convierten en su objeto con el cual satisface sus deseos.

(2) En el libro décimo de *Las metamorfosis* Ovidio relata el mito de Orfeo, poeta y músico más famoso de la Antigüedad, quien después de ayudar a los argonautas en las guerras y navegaciones se casa con Eurídice con la que se establece en Tracia. Pero ésta es mordida por una serpiente encantada y Orfeo decide descender al Hades para implorar a las divinidades infernales el regreso de su amada. La llegada de su música y el canto hechizó a los guardianes del reino de las sombras, quienes no pudieron negarle la gracia que solicitaba a condición de que sólo se volviera atrás para mirarla cuando se halle bajo la luz del sol. Mas Orfeo atemorizado por la oscuridad del camino que él abre olvida la condición de la partida, y, presa de la ansiedad, vuelve la cabeza para mirar a Eurídice y ésta se esfuma al instante.

BIBLIOGRAFÍA

BLANCHOT, Maurice: *El espacio literario*. Buenos Aires, Paidós, 1992

DERRIDA, Jacques: "Mallarmé" en *Antología, Anthropos, Revista de documentación Científica de la Cultura* (Barcelona) Suplementos (1989) pp 59-69 Edición digital de Derrida en Castellano.

OUBIÑA, David: *El silencio y sus bordes. Modos de lo extremo en la literatura y el cine*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica. 2011

OVIDIO NASÓN Publio: *Las metamorfosis*. Barcelona. Editorial Juventud.1991

PAZ, Octavio: *El arco y la lira*. México. Fondo de Cultura Económica. 1972 (2ª edición)

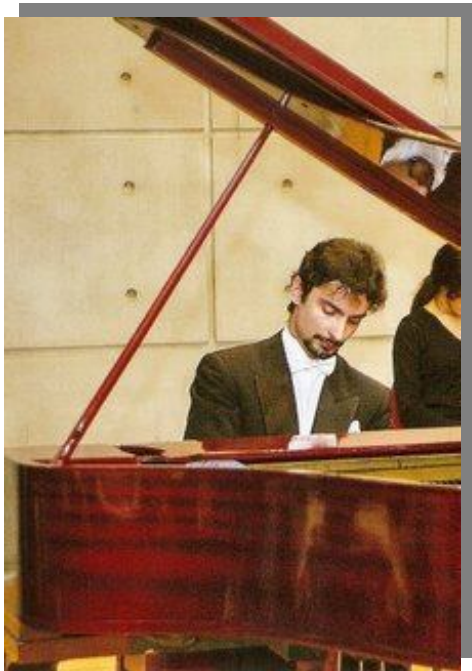
RANCIERE, Jacques: *Política de la Literatura*. Buenos Aires, Libros del Zorzal. 2011

REST, Jaime: *Conceptos de la literatura Moderna*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1979.



NUESTROS MAESTROS

Rubén Ernesto Yazzi



Nació en Bahía Blanca, Provincia de Bs. As. Emprendió sus primeros estudios musicales en el Conservatorio de Música de dicha ciudad, egresando como Profesor y posteriormente como Profesor Superior de Piano en el Conservatorio de Gral. San Martín, Buenos Aires.

Realizó cursos musicales en la Universidad Católica Argentina, y en la Universidad Nacional de Lanús.

Desde 1998 hasta el 2004 ha enriquecido su formación musical con la pianista Alicia Sciancalepore (discípula del Mtro. Roberto Caamaño, y egresada de la Academia Franz Liszt en Budapest-Hungría)

Participó en cursos, seminarios y clases magistrales con maestros de la talla de Gary Steigerwatt (EEUU), Claude Bessman (Francia), Jordi Mora (España), Carlo Bruno (Italia) y tomado clases con Antón Soler Bilensky, Laura Baade, Mario Videla, Marco Puente Olivera, y Antonio Formaro en Buenos Aires.

En el año 2000 obtiene el Primer Premio en el Concurso Nacional de Piano organizado por la Asociación Promociones Musicales Buenos Aires. En el mismo año obtiene el Primer Premio en XI Concurso Nacional de Piano Ciudad de Necochea "homenaje a Alberto Williams".

Ha sido finalista en el V Concurso de Piano organizado por el Centre Catalá de Rosario,

auspiciado por la Generalitat de Catalunya. En el año 2005 obtiene el 2º Premio en el VIII Concurso Nacional de Piano, Bienal Juvenil de la Asoc. Festivales Musicales, British Council y Shell CAPSA. El mismo año es finalista del 1er. Concurso Nacional de Piano "Ciudad de Buenos Aires" organizado por la Fundación Martha Argerich.

Se presentó junto a diversas Orquestas Sinfónicas y Ensamblés: Orquesta Sinfónica de Gral. San Martín y Tres de Febrero en Buenos Aires, Orquesta de Cámara de la Universidad de Misiones, y Orquesta del Centro del Conocimiento (Misiones), Orquesta de Cámara de la Universidad de Lanús, y Ensamblés de Cámara propios.

A su desempeño como solista debe agregarse el de pianista integrante de Dúos y Conjuntos en conciertos y encuentros de Música de Cámara, Pianista Acompañante de Coros, grupos de Tango y Jazz, y como Pianista acompañante de Canto, en teatros y salas de nuestro país: Buenos Aires, Misiones, Santa Fe y Mendoza. Teatro Municipal, Biblioteca Rivadavia, Casa de la Cultura de Bahía Blanca, Teatro Argentino de la Plata, Teatro Colon de Buenos Aires, Teatro Avenida, Auditorio de Belgrano, Biblioteca Nacional Argentina para Ciegos Museo Casa Ricardo Rojas y muchos otros.

Participó como pianista en la Primer Maratón Mundial Scarlatti, en el VIII Festival Internacional de Música de Tecla Española, llevado a cabo el 1º de Diciembre del año 2006 en conmemoración del 250 aniversario del fallecimiento de Domenico Scarlatti.

También ha participado en actividades organizadas por el Área Cultural del Consulado General de Italia, y dado conciertos a beneficio de las Actividades Culturales de la Embajada del Líbano, recibiendo una distinción por su labor en el fortalecimiento cultural de las relaciones entre la Argentina y el Líbano.

Dictó cursos de perfeccionamiento pianístico en Posadas-Misiones, y en la ciudad de Encarnación-Paraguay.

Ha trabajado como Pianista Preparador en Casa de la Opera de Buenos Aires, dirigido por Adelaida de Negri, en el Ensemble Lírico Orquestal de Bs. As., en el Coro de la Buenos Aires Lírica y en otros. Es organista de La Congregación Luterana Unida. Además se desempeñó como Pianista para las cátedras de Música de Cámara de las Licenciaturas en Música de la Universidad Nacional de Lanús.

Actualmente es profesor en los Conservatorios Provinciales de Gral. San Martín, y "Juan José Castro", y en el Instituto Superior de Música "José Hernández" de Vicente López.

LA CONSTRUCCIÓN DEL IGNORANTE

Lic. Julio C. Vivares*
Septiembre de 2008

Advertencia Preliminar

Para el presente trabajo se utilizaron indistintamente dos publicaciones de RANCIÈRE, Jacques: El Maestro Ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Editorial Laertes, Barcelona. 2002, y Libros del ZORZAL. Buenos Aires. 2007. La cita textual se identifica mediante el nombre editorial y el número de página en que se encuentra.

El discurso pedagógico dominante, escindido entre la arrogancia de los científicos y la buena conciencia de los moralistas, se nos está haciendo impronunciable.

JORGE LARROSA

INTRODUCCIÓN

Resonó como un latigazo sobre las conciencias de los pedagogos profesionales, de los llamados "expertos", es decir, sobre aquellos que tienden a clasificar y a especializarse dentro de una concepción inmóvil del mundo: *"todas las inteligencias son iguales"; "se puede enseñar lo que se ignora"; "todos podemos ser nuestro propio maestro"; "se puede enseñar sin transmitir ningún conocimiento"; "quien explica con la intención de acortar la brecha de la ignorancia, la acrecienta y embrutece..."* Y los invadió el desconcierto y la angustiosa sensación de presenciar inermes como toda la estructura educativa tradicional se derrumbaba fatalmente ante sus ojos como un castillo de naipes. Así el convencimiento sobre pretendidas certezas, característico de la jactancia pedagógica, no pudo más que dar paso de manera irremediable a lo único permanente y cierto: el *cambio*.

Sabido es que para que triunfe el discurso que instaló la escuela en la modernidad, y los múltiples dispositivos que la configuran, fue preciso acallar otras voces, voces disonantes que la historia oficial en su intento de imposición hegemónica siempre ha pretendido silenciar, voces que sin embargo aún resuenan con fuerza inusitada e interpelan.

Es por ello que resulta oportuno volver a escuchar, siglo más tarde, una de esas voces, una voz única, portadora de *"una disonancia inaudita, una de esas disonancias sobre las cuales ya no puede edificarse ninguna armonía de la institución pedagógica; una disonancia que, por lo tanto, es preciso olvidar para seguir construyendo escuelas, programas y pedagogías, pero que tal vez también, en ciertos momentos, es necesario volver a oír para que el acto de enseñar no pierda nunca por completo la conciencia de las paradojas que le dan sentido"* (Zorzal. Pág. 7-8)

ENCUENTROS FORTUITOS

La aventura comienza con un doble encuentro azaroso: el primero producto de una investigación sobre *educación popular* llevada a cabo por el filósofo francés contemporáneo Jacques Rancière (1940) que lo acerca a la figura de un curioso personaje revolucionario y olvidado de la historia francesa, Joseph Jacotot (1770-1840). El segundo es el que protagonizó, también por azar, el propio Jacotot con un grupo de estudiantes a quienes debía instruir. De estos encuentros fortuitos nacerá *"El Maestro Ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual"*, un libro que reúne una

* Docente. Compositor. Director del Instituto Superior "José Hernández". Hecho el depósito ley 11.723.

serie de reflexiones y argumentaciones críticas de Rancière a partir de los postulados antipedagógicos de su coterráneo antepasado, de las que se sirve y extiende a la estructura social toda, incitándonos a pensar la problemática socio-educativa desde una perspectiva original, provocadora y contrahegemónica.

Ya desde las primeras páginas Rancière formula un ataque feroz y demoledor al principio estructurante y razón de ser de toda educación escolarizada: la división y distancia social que se establece entre los poseedores de un saber y los que ignoran, entre la ordenación jerárquica que divide a las personas en maestros y alumnos, y a la herramienta clásica mediadora entre ambos: la *explicación*. Sentencia que la explicación lejos de ser un dispositivo inocente y desinteresado para acercar a los alumnos al mundo de la cultura y del conocimiento, actúa sutilmente como un arma de imposición y dominación.

Aconteció que frente a la restauración de la monarquía borbónica en Francia en 1815, Joseph Jacotot profesor de matemática, ideología, lenguas antiguas y derecho, y que había sido elegido diputado de la convención, debió emigrar y exiliarse en Bélgica. Allí, en la Universidad Católica de Lovaina, Jacotot se encuentra con un problema de comunicación, en apariencia insoluble, con sus alumnos: ellos no sabían francés y él por su parte desconocía por completo la lengua flamenca y el holandés.

Compelido por la situación, les propuso (traductor mediante) que aprendieran solos la lengua francesa leyendo la edición bilingüe de "Telémaco", una obra de François Fénelon, basada en "La Odisea". Los estudiantes memorizaban palabras y frases del francés y las comparaban con el holandés. Después, los impulsaba a que escribieran algunas reflexiones en francés. Eran los propios alumnos quienes resolvían, estimulados por Jacotot, los temas de gramática que les permitían acceder al manejo del idioma. Para su sorpresa, el progreso fue increíble. Sin ayuda alguna, y sin explicación mediante, observó como los estudiantes dominaban en poco tiempo las reglas básicas de la lengua francesa, poniendo en relieve la posibilidad cierta de romper con el modelo que los sometía a la voluntad de un "maestro explicador", ya que demostraban que eran capaces de aprender por sí mismos lo que se propusieran. Al maestro entonces, infirió Jacotot, sólo le concernía asumir ahora un nuevo rol, mutando el de *explicador* por el de **estimulador**, sin necesidad de transmitir conocimiento alguno, ya que sólo enseñaría a descubrir la propia inteligencia que habita en cada una de las personas, considerándola como igual a la de todos hombres, para que el aprendizaje - antes centrado en una desigualdad arbitraria que somete al ignorante a la voluntad jerárquica del que sabe - se convierta en auto-aprendizaje, *emancipando* de este modo a los estudiantes.

Advirtió claramente que el estímulo y la incitación a utilizar la propia inteligencia despliegan y potencian las capacidades inherentes a cada individuo, independizándolo de este modo de la tutela de un "superior", y a esto llamó Jacotot **educación emancipadora** en contraposición al sistema educativo tradicional, en donde prima el menosprecio, ya que, según sus propias palabras, somete, atonta y embrutece.

LA RELACIÓN PEDAGÓGICA

El llamado sistema educativo es una formidable usina productora de mitos y creencias que tienden a instalarse dentro del imaginario social como "verdad". Es por ello que una de las tareas fundamentales de todo educador serio consiste en *desmitificar* esa realidad que el mito pretende ocultar. Veamos: el dispositivo pedagógico parte del emplazamiento naturalizado de que hay alguien que sabe y otro que ignora, es decir, de la relación dicotómica y asimétrica entre el poseedor de un determinado conocimiento y quien se encuentra privado de la luz del mismo: el alumno. Esta relación construye y reproduce la autoridad del que sabe y habilita el uso del poder en tanto ejercicio de sometimiento, de la disminución (no siempre simbólica) del otro, de la demarcación y distinción de su ignorancia, de la arbitrariedad de considerarlo inferior con relación a su propia inteligencia. *"Sabemos desde Platón que a la pedagogía le es constitutiva una mirada desde arriba. Y, para que esa mirada sea posible, tiene que fabricar retórica y ontológicamente un abajo: la infancia, el pueblo, los estudiantes, los emigrantes, los inmorales, los pobres, los desempleados, los trabajadores, los*

consumidores, los jóvenes, los maestros, los ignorantes, los salvajes..., los otros..., definidos siempre por una distancia: por lo que les falta, por lo que necesitan, por lo que no son, por lo que deberían ser, por su resistencia a someterse a las buenas intenciones de los que tratan de que sean como deberían ser" (1)

Es en tal sentido que la llamada "ciencia pedagógica" cimentó sus bases a partir de la concepción ideológica de que existe una desigualdad de origen y que la misma es constitutiva y legitimadora de la relación maestro-alumno, es decir, de la relación entre el ignorante y quien posee el conocimiento y los medios sociales para su transmisión, "...*la gran tarea del maestro es transmitir sus conocimientos a sus discípulos para elevarlos gradualmente hacia su propia ciencia*" (Zorzal. Pág. 17)

La instalación social y naturalización de este principio educativo articuló desniveles de inteligencias, construyó clasificaciones jerárquicas y habilitó la sumisión a la autoridad. La autoridad del que sabe, del que manda, del que impone, del que nutre, del que ilumina..., por sobre los otros, los de abajo, por sobre aquellos a quienes sólo les es dable convertirse en meros receptores pasivos y obedientes como consecuencia del *atontamiento* al que se los somete. Este es el modelo pedagógico o "ciencia de la distancia", que pese a los cosméticos y eufemismos que el sistema utiliza a fin de ocultarlo, aún persiste fuertemente en la estructura social y escolar.

QUIEN ENSEÑA SIN EMANCIPAR SOMETE...

El problema, señala Rancière, radica en el núcleo mismo de la lógica que estructura la razón pedagógica, en sus medios y fines. La finalidad primordial de la razón pedagógica es el de **enseñar al ignorante** aquello que no sabe, **suprimir la distancia entre el ignorante y el saber. Su instrumento es la explicación.** Explicar es disponer de elementos del saber que debe ser transmitido en conformidad con las capacidades supuestamente limitadas de los seres que deben ser instruidos. Pero muy pronto esta idea simple se revela envidiada: la explicación se acompaña generalmente de la explicación de la explicación. Hay que recurrir a los libros para explicar a los ignorantes lo que deben aprender. Pero esa explicación es insuficiente: hacen falta maestros para explicar a los ignorantes los libros que les explicarán el conocimiento, (...) y si la autoridad del maestro no pusiera un punto final, transformándose en el único capaz de decidir dónde las explicaciones ya no necesitan seguir siendo explicadas, estas no tendrían fin, serían interminables. Jacotot creyó poder resumir la lógica de esta aparente paradoja: **si la explicación puede llegar a ser infinita es porque su función esencial es la de volver infinita la distancia misma que ella está destinada a reducir. Explicar algo a un ignorante es, ante todo, explicarle que no comprendería si no se le explicara. Es demostrarle su incapacidad.** La explicación se presenta como el medio para reducir la situación de desigualdad en la que se hallan los que ignoran en relación a los que saben. (...) Esa es la desigualdad específica que la razón pedagógica ordinaria pone en escena. (2)

De este modo se insta una relación de dependencia y sumisión de la voluntad del que aprende a la del que enseña. Y así, paradójicamente, se crea, se sustenta y se acrecienta la *brecha de la ignorancia* que el discurso del maestro pretende eliminar a partir de la transmisión y explicación de sus conocimientos. La dinámica instituida de lo escolar no hace más que confirmar y reforzar esa desigualdad de inteligencias, aun cuando su discurso pretenda lo contrario.

EL MAESTRO ES QUIEN CONSTRUYE AL IGNORANTE, Y ESTE ES SU RAZÓN DE SER...

La revelación que se apoderó de Joseph Jacotot se concentra en esto: es necesario invertir la lógica del sistema explicador. La explicación no es necesaria para remediar una incapacidad de comprensión. Todo lo contrario, esta incapacidad es la ficción que estructura la concepción explicadora del mundo. El explicador es el que necesita del incapaz y no al revés, es él el que constituye al incapaz como tal. Explicar alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo. Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la

pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, espíritus maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos. La trampa del explicador consiste en este doble gesto inaugural. Por un lado, es él quien decreta el comienzo absoluto: sólo ahora va a comenzar el acto de aprender. Por otro lado, sobre todas las cosas que deben aprenderse, es él quien lanza ese velo de la ignorancia que luego se encargará de levantar. (Laertes Pág. 7-8)

De modo que, contrariamente al mito instituido por la pedagogía tradicional, es el propio maestro quien crea al ignorante, ya que éste es su razón de ser maestro dentro de una escala jerárquica que divide el mundo entre ignorantes y doctos.

EL MÉTODO DE LA EXPLICACIÓN CONSTITUYE EL PRINCIPIO DEL SOMETIMIENTO...

La explicación remite siempre a la autoridad del que sabe. Es la forma, más o menos sutil, en que se expresa la dependencia para dominar, para imponer, pero no para libertar. (...) *Veamos por ejemplo un libro en manos de un alumno. Este libro se compone de un conjunto de razonamientos destinados a hacer comprender una materia al alumno. Pero enseguida es el maestro el que toma la palabra para explicar el libro. Realiza una serie de razonamientos para explicar el conjunto de razonamientos que constituyen el libro. Pero ¿por qué el libro necesita de tal ayuda? En vez de pagar a un explicador, el padre de familia ¿no podría simplemente entregar el libro a su hijo y el niño comprender directamente los razonamientos del libro? Y si no los comprende, ¿por qué debería comprender mejor los razonamientos que le explicarán lo que no ha comprendido? ¿Son éstos de otra naturaleza? ¿Y no será necesario en este caso explicar todavía la manera de comprenderlos? (Laertes Pág. 6-7)*

Para Rancière-Jacotot quien no emancipa embrutece, quien recurre a la explicación limita, violenta a la comparación, clasifica, discrimina y atonta, reproduciendo desde lo escolar la lógica estratificada y jerárquica de la sociedad.

EL MAESTRO IGNORANTE

Un maestro ignorante no es un ignorante que decide hacerse el maestro... sino un maestro que sabe que al **estimular** a sus alumnos puede hacer que ellos aprendan aún aquello que él mismo desconoce por completo. Es un maestro que enseña sin transmitir ningún conocimiento. Es una energía que estimula, que impulsa a la realización del **"¡Tú puedes hacerlo!"**, que intenta mantener siempre viva la llama que habilita lo posible en el otro, desarticulando los mecanismos de la diferenciación y del menosprecio. Es un docente capaz de disociar su propio conocimiento, su propia formación específica, del ejercicio de la docencia, disociación que intenta destituir la relación de autoridad magistral para remplazarla solo por la fuerza de una inteligencia que ilumina otra inteligencia. El maestro es solo una voluntad que impulsa al ignorante que haga su camino. Es decir, echa a andar las capacidades que el alumno ya posee, la capacidad que todo hombre demostró logrando sin maestro el más difícil de los aprendizajes: aprender a hablar en su idioma materno.

La preocupación central de Jacotot era pues la **emancipación**, es decir la posibilidad cierta de que todo hombre pueda forjar su dignidad de hombre, tomar conciencia de su capacidad intelectual y decidir cuándo y cómo utilizarla, y no la mera instrucción, ya que como decía, *"se instruye a los reclutas a los que se alista bajo su bandera, a los subalternos que deben poder comprender las órdenes, al pueblo que se quiere gobernar..." (Zorzal. Pág. 33)* Es taxativo y sin concesiones cuando expresa: *quien enseña sin emancipar atonta. Y quien emancipa no ha de preocuparse de lo que el emancipado debe aprender. Aprenderá lo que quiera, quizá nada. Sabrá que puede aprender porque la misma inteligencia actúa en todas las producciones del arte humano, que un hombre siempre puede comprender la palabra de otro hombre (Laertes. Pág.13).* El problema, remarca Rancière, no es hacer sabios. Es elevar a quienes se creen (o les han hecho creer) inferiores en inteligencia, hacerlos conscientes de su condición inicial de igual eliminando la aceptación del desprecio que los

estigmatiza, y en esto va la osadía de Jacotot al oponer la "razón de los iguales" a la "sociedad del menosprecio".

Sin duda semejante posicionamiento educativo estalla hoy como dinamita sobre los principios estructurales y estructurantes de la educación escolarizada tradicional, ya que pone en jaque no sólo a la práctica docente sino a las propias instituciones y a las concepciones naturalizadas del sistema de enseñanza formal: "la escuela", "los dispositivos escolares", "las jerarquías pedagógicas y el verticalismo", "los principios del aprender", "el profesional de la educación", etc. etc. (...) *el «método» que propone (Jacotot) es el más viejo de todos y no deja de verificarse todos los días (...) No existe hombre alguno sobre la tierra que no haya aprendido alguna cosa por sí mismo y sin maestro explicador. Llamemos a esta manera de aprender «enseñanza universal» y podremos afirmarlo: «La enseñanza universal existe realmente desde el principio del mundo al lado de todos los métodos explicativos. Esta enseñanza, por sí misma, ha formado realmente a todos los grandes hombres.» Pero he aquí lo extraño: «Todo hombre ha tenido esta experiencia miles de veces en la vida, y sin embargo nunca nadie tuvo la idea de decir a otra persona: Aprendí muchas cosas sin explicaciones, creo que ustedes pueden hacerlo como yo (...) ni a mí ni a nadie en el mundo se nos ha ocurrido que esta experiencia podía ser empleada para instruir a los demás.» (3)*

Esta es la buena nueva: "... Hay que encontrar una cosa y relacionar con ella todo lo demás según este principio: todas las inteligencias son iguales". Eso es todo: "No hay nada que explicar", afirma Jacotot. (Zorzal. Pág. 129)

Jacques RANCIÈRE

Jacques RANCIÈRE (Argelia, 1940) Doctor en Filosofía. Profesor Emérito de Estética y Política de la Universidad de París VIII, departamento de Filosofía. Ex director de programa en el *Collège International de Philosophie* (París). Es autor de numerosas obras dentro de las que podemos citar *La Nuit des Proletaires*, *Le Philosophe et ses pauvres*, *La mécontente. Politique et philosophie*.

Joseph JACOTOT

Nacido en Dijón, Francia, en marzo de 1770. Estudió en la universidad de su ciudad natal y fue nombrado a la edad de 19 años profesor de Literatura Clásica. Ocuparía luego varias cátedras: Métodos de las Ciencias (1796), Idiomas Antiguos (1797), Matemáticas Superiores (1803), Legislación Romana (1806), y Matemática Pura (1809). Diferencia políticas provocaron su exilio en Bélgica. En 1818, ya en Bruselas, fue nombrado profesor de Idioma Francés y Literatura en la Universidad de Lovaina. La Revolución de 1830 le permitió regresar a Francia en donde se dedicó a difundir la "Enseñanza Universal" sobre la base de la "emancipación intelectual" de las personas. Fue autor de varios textos: "Lengua Materna" (Lovaina, 1822); "Lenguas Extranjeras" (Lovaina, 1824); "Música, Diseño y Pintura" (Lovaina, 1824); "Matemáticas" (Lovaina, 1828); "Derecho y Filosofía" (París, 1839). También escribió gran cantidad de artículos en el "Periódico de la emancipación intelectual", publicado por sus dos hijos (1829-42), editores también de sus "Mélanges posthumes" (París, 1841).

Joseph Jacotot murió en París el 30 de julio de 1840,
su pensamiento emancipador no.

NOTAS

(1) LARROSA, Jorge: Pedagogía y fariseísmo: sobre la elevación y el rebajamiento en Gombrowicz. Educ. Soc., abr. 2003, Vol. 24, no.82, p.289-298. ISSN 0101-7330.)

(2) Entrevista a Jacques RANCIÈRE: "El maestro ignorante" - Publicado por apons en Mayo 30, 2008 Por Luisa Corradini

(3) *Enseignement universel. Langue maternelle, 6.a edición, París, 1836, p. 448, y Journal de l'émancipation intellectuelle, t. III, p.121.Laertes. Pág. (12)*

UN ENFOQUE HERMENÉUTICO SOBRE LA PROBLEMÁTICA DEL TIEMPO EN EL DISCURSO MUSICAL

Por Marcelo Rebuffi*

PRELIMINAR

El método analítico musical de Marcelo Rebuffi se basa en el hallazgo de evidencias inapelables de una red de significados en la música que concuerda asombrosamente con los de todas las artes visuales, literatura, mitología y religiones de la historia de la humanidad. Su concepción hermenéutica nos propone un viaje fascinante a las misteriosas profundidades del ser, donde nacen todas aquellas manifestaciones de la cultura, a la cual también la música debe su pertenencia. Un periplo cuyo vehículo es el sonido. Este viaje tiene como punto de partida una invitación a abismarse en la sabiduría que siempre han encerrado los símbolos en la música. El destino final del viaje será el encontrarse con usted mismo en la música que desde un principio lo conmovió.

Algunos pensadores han propuesto ciertas clasificaciones para las artes basadas en la percepción espacial y temporal del hecho artístico. Así, reconocen como artes espaciales o estáticas a la arquitectura, escultura y pintura, mientras que designan como temporales o dinámicas a la danza, literatura y a la música. Una tercera categoría, mixtura de las anteriores, incluiría al cine, al teatro y a la ópera.

Utilizando un criterio amplio podríamos en parte aceptar cierta practicidad de tal categorización, no sin antes objetar el hecho de que tales rótulos se refieren tanto más a cuestiones que tienen que ver con realidades psicológicas (no por ello poco reales) que a cuestiones "objetivas" en cuanto a diferencias materialmente tangibles (permítasenos de momento utilizar tan relativa terminología).

Lo objetable tiene que ver con que más allá de la obviedad de que un edificio o un cuadro ocupan un cierto lugar en el espacio, eso también lo hace el sonido. El sonido es (físicamente hablando) aire en vibración, y el aire ocupa espacio físico no en menor grado que una pared. Por consiguiente las artes temporales también son espaciales. Y las objeciones siguen, porque las denominadas artes espaciales aparentemente no necesitarían del tiempo para poder manifestarse. Esto es un error, porque un edificio también requiere de cierto tiempo para ser recorrido por la vista. En el caso de un cuadro ocurre igual. Nosotros también "leemos" los cuadros como lo hacemos con un libro. Objetivamente la vista, recorre la obra como usted lo está haciendo ahora con los renglones de esta página. En consecuencia, las artes espaciales son asimismo artes temporales. Y esto se da porque el espacio se recorre con el tiempo, a la vez que el tiempo se recorre con el espacio.

Una vez aceptado el hecho de que toda obra de arte necesita del tiempo en mayor o menor cantidad para poder ser recorrida, leída y abarcada como un fenómeno total consumado, arribamos a la idea de que la obra musical no es ajena a ello, a pesar de que muchos músicos, e inclusive teóricos de la materia insisten en atribuirle un presunto carácter efímero al sonido que no es tal.

En el cine, cuando se pasa de una determinada escena a otra, esto lógicamente no significa que los personajes de la primera escena se transformen en los de la segunda, o dejen de existir o algo por el estilo. Los lugares que han de transitar aquellos durante la historia tampoco se crean en el instante en que aparecen en escena. Tan solo eso, aparecen en escena. Es decir, lo que cambia no es el hecho en sí, sino el foco de nuestra atención. Ni siquiera significa necesariamente que lo que acontece en la segunda escena represente instantes posteriores a la primera, porque muchas veces se intercalan presentes, pasados y futuros en beneficio de la narración de la historia. En una película podemos ver las cosas en cámara lenta, o rápida. Lo mismo ocurre con el espacio, puesto que nos resulta familiar que dos o más lugares distintos ocupen la misma pantalla, es decir, el mismo lugar, y ello no nos escandaliza. Aceptamos complacidos esas convenciones impuestas por el lenguaje cinematográfico.

Pensemos que para que una película pudiese prescindir de las técnicas de manipulación del tiempo y el espacio, debería disponer de múltiples pantallas (cuanto menos una por personaje o lugar) con múltiples bandas de sonido simultáneas etc., si quisiera representar una multiplicidad de personajes y situaciones coexistentes. Esto no sería una dificultad insalvable para la tecnología, pero sí para nuestra humana capacidad cognoscitiva. Comprender un mensaje con tal vastedad de estímulos simultáneos representaría un serio conflicto para nuestro cerebro. No podemos atender a tantas cosas al mismo tiempo, y mucho menos estar presentes realmente en cada una de ellas. Entonces, los directores organizan imagen tras imagen su obra a los fines de que podamos comprender la idea total que se nos quiere transmitir. Por supuesto que hay películas filmadas con una sola cámara, y sin edición. En ese caso también se da por descontado que los elementos que quedan fuera de la pantalla interactúan con los que son enfocados por la cámara. La hermenéutica nos advierte que aunque no estén presentes en la consciencia, el resto de los elementos influyen de manera determinante entre sí.

El cubismo de principios del siglo veinte centró sus bases en una reinterpretación de estas ideas. Las figuras representadas en esas pinturas buscaban verse en un instante, como si fuesen una síntesis que abarcaba un determinado recorrido, que hubiera requerido determinado tiempo para efectuarse. Estas figuras se expresaban como vistas al mismo tiempo, súbitamente y desde múltiples ángulos, pero sin hacer tal recorrido. Todo ello se relaciona con los novedosos conceptos geométricos que por entonces Einstein comenzaría a utilizar para entender la lógica física del universo, así como los todavía más recientes de la física cuántica. Como siempre, se da una cierta sincronicidad en la aparición de las ideas, aunque al respecto hay que decir que es bien sabido que la música es la disciplina que más tarde suele llegar a hacerse eco de los cambios de paradigma. Este "delay" o retraso en la materialización, seguramente ocurre por el evidente nivel de dificultad que presenta el lenguaje musical. El proceso comienza a la par, pero su cristalización se concreta posteriormente.

Podemos ver cómo las necesidades discursivas de las disciplinas artísticas desafían al tiempo cronológico y al espacio tal como los aceptamos cotidianamente. Le hemos concedido eso a la ficción cinematográfica. Pero ¿qué ocurre en el caso de la música? Es notable que lo que tan obvio resulta para el cine, la literatura y la arquitectura, llamativamente ni siquiera se considere como posibilidad en el caso del arte del sonido. ¿Por qué suponer que los distintos movimientos de una sinfonía representan al tiempo y/o al espacio de manera lineal?

Ahora vamos a dar varios pasos hacia adelante con estas ideas. ¿No podrían los distintos movimientos de esa sinfonía representar diferentes espacios que coexisten como las habitaciones de un edificio? En tal caso sería razonable que al igual que en la literatura o en el cine, esos espacios se nos muestren sucesivamente a fin de que podamos comprenderlos. ¿No ocurre acaso lo mismo con la música? ¿No estamos partiendo desde bases simplistas al suponer que en la música todo sucede en un mismo lugar y evento tras evento? No miramos cine de esa manera, ni leemos libros con esa óptica. Seamos justos con el sonido.

En la música, por cuestiones de percepción acústica y (fundamentalmente) psicoacústica, los compositores utilizan formas que enuncian las secciones que constituyen la totalidad de la obra desplegadas en el tiempo como un devenir de sucesos para graficar su recorrido de manera inteligible. Al igual que en el cine, resultaría verdaderamente caótico para nosotros escuchar todas las secciones, o incluso todos los sonidos de una obra en simultáneo. Y aquí llegamos a una cuestión capital a los fines de entender hermenéuticamente al lenguaje musical: los sonidos no dejan de existir aunque dejen de sonar, de la misma manera que un edificio no se va armando y desarmando mientras lo recorremos.

Esto puede verse claramente representado con la técnica conocida como contrapunto lineal o polifonía virtual. Tal procedimiento compositivo, utilizado magistralmente por J. S. Bach en sus Sonatas y Partitas para violín solo, en las Suites para violoncello solo, y asimismo en la Partita para flauta sola, representa explícitamente la misma idea a la que nos hemos referido. Es decir, partiendo (con el pretexto) de que aquellos instrumentos son fundamentalmente melódicos y no polifónicos, Bach logra dar la sensación de existencia de polifonía en una sola voz.

UNA VOZ MULTILINEAL

Se utiliza esta voz para recorrer melódicamente un acorde tácito que muchas veces sería imposible de enunciar simultáneamente por las mismas limitaciones del medio instrumental. Bach saca provecho de tales "limitaciones polifónicas" de esos instrumentos apelando a lo tácito, invitando al oyente a que participe en (re)construir el edificio musical. Entonces se despliega horizontalmente, en la superficie del tiempo, ese acontecer sonoro que en el fondo es estático, vertical.

La sobrenatural habilidad de Bach consiste en que la voz resultante debe contener la lógica polifónica subyacente a la vez que mantener un equilibrio melódico en tanto línea individual. Debe atender a los recorridos particulares significativos de cada línea a la vez que debe interrumpir cada una de esas individualidades para citar los sucesos más relevantes de otra línea, y así sucesivamente. Esto que hace Bach en esas obras de manera tan explícita, en realidad sucede con toda línea melódica. Resulta casi obvio señalar la vasta cantidad de ejemplos de melodías constituidas mediante el despliegue de acordes. En este sentido la melodía es al acorde lo que la forma (sucesiva o lineal) es a aquel trasfondo que podríamos denominar "acorde formal".

Entonces es lógico comprender que la forma musical funciona como una línea melódica que esboza de manera sucesiva una realidad "estática" subyacente, ese "acorde formal" que no es otra cosa que la obra simbólicamente en estado concentrado. Por consiguiente, dicho devenir temporal manifestado por la sucesividad ha de tomarse, como en el cine, de manera relativa a los fines de describir al espacio y al tiempo, entendiéndolos como valores narrativos, conceptuales y simbólicos, lo cual va mucho más allá de una medición cronológica o espacial objetiva.

Estas ideas, pueden significar un cambio de óptica para el intérprete, compositor o espectador sobre la naturaleza de lo que es la música, y sus posibilidades discursivas. El hecho de considerar al sonido conceptualmente ya no como mero "aire en vibración" sino simbólicamente como a una sólida construcción multifacética expresada a través de aquel medio gaseoso, puede generar la seguridad para transitar la obra comprendiendo a sus secciones como costados de una unidad, un todo que se vale del tiempo para revelar su condición.

La obra no es sino un espejo del intérprete donde éste debe mirarse y viceversa, porque como sabemos, a través del intérprete puede manifestarse la obra. La hermenéutica propone una fusión de esos dos mundos, de tal manera que uno pueda funcionar como proyección del otro. Así, no sólo la obra se aprovechará del intérprete para realizarse, sino que el intérprete podrá enriquecerse de la misma manera, atendiendo a las diferentes estrategias que le proponga el compositor para reordenar conscientemente su propio mundo psíquico interior, por cuanto las diferentes secciones representan no otra cosa que los diferentes aspectos de la psiquis.

Bajo una concepción hermenéutica de la música encontrar a la obra en uno mismo, a la vez que hallarse en el interior de la obra, representa, sin dudas, el ideal a alcanzar tanto para el intérprete como para el "simple" espectador.

* Marcelo Rebuffi es Profesor Superior de Música con una intensa trayectoria concertista internacional como violinista y violista, habiéndose presentado en varias de las más importantes salas de los cinco continentes. Sus trabajos discográficos han sido recibidos con excelentes críticas, e incluso ha recibido uno de los premios más importantes de Argentina, el Premio Carlos Gardel (2005), por el CD "La Vida y La Tempestad", grabado en vivo en Japón, en 2004. Además de su faceta de intérprete, compositor y arreglador, Rebuffi ha realizado profundas investigaciones en el prácticamente inédito campo de la Hermenéutica o decodificación simbólica aplicada a la música, habiendo dictado numerosas conferencias en varias de las más importantes instituciones de Argentina. En México también ha realizado conferencias en las principales instituciones del país. Su libro "Hermenéutica y Música" será prontamente editado.

NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN DE ARTÍCULOS EN "ATRILES"

1. Los trabajos presentados deberán ser originales e inéditos y versarán sobre temas educativos, pedagógicos, artísticos culturales, musicales, literarios, etc.
2. Varias serán las posibilidades de tratamiento del tema elegido: a- como artículo periodístico, b- de manera científica, como ensayo, c- como trabajo monográfico, etc. En todos los casos se exigirá el mayor rigor.
3. Los textos deben ser remitidos en formato Word a la dirección de mail de la revista: atrilerevista@yahoo.com.ar
4. La extensión máxima será de 10 (diez) carillas A4 - con bibliografía incluida - en caracteres *Times New Roman* o *Arial*, tamaño 12, interlineado (1,5), con cursivas y modificaciones similares concretas que el autor estime como necesarias (NOTA: una extensión mayor a la solicitada será puesta a consideración por el equipo de redacción en función de la naturaleza e importancia del trabajo).
5. Las posibles ilustraciones irán insertas en el artículo, en un número que no supere las cinco. La calidad de las mismas no debe ser de más de 15k de peso e irán acompañadas del pie de imagen que le corresponda y su procedencia (la revista se reserva el número final de ilustraciones a insertar en la publicación).
6. Se adjuntará un resumen del trabajo de aproximadamente 10 (diez) líneas y una breve reseña profesional (3 ó 4 líneas)
7. Cada vez que se cite un autor se deberá hacer la cita bibliográfica correspondiente.
8. Se ha de consignar los datos personales completos, además de la dirección del/la autor/a o de los/as autores/as, número de teléfono (o fax), dirección de correo electrónico y lugar de trabajo para cualquier consulta previa a su publicación.
9. El material debe ir acompañado por una autorización expresa para su publicación.
10. Las notas irán al final del texto, siguiendo la siguiente recomendación:

Ejemplo: BOURDIEU, Pierre: *Intelectuales, política y poder*. Eudeba. Bs. As. 2003. Pág. 25
11. Los editores de la revista se reservan el derecho a la publicación.
12. Los editores no se hacen responsables de las opiniones vertidas por los autores en sus artículos.
13. Cualquier inquietud sobre la publicación debe ser remitida a la dirección de mail expuesta.
14. Se sugiere mantener el mejor nivel académico-científico en los artículos que remitan. Esto implica asegurar una producción seria y precisa, no exenta de una escritura agradable.