

El Aprendizaje de la Música

258 páginas de 14 x 20.5 cms

Vol. 9 de la Biblioteca Musical Mínima

© Fernando Díez de Urdanivia Serrano

Primera edición: 2012

ISBN: 978-607-95658-4-8

Biblioteca Musical Mínima

Director de la colección:

Fernando Díez de Urdanivia

Diseño y cuidado de la edición:

Carmen Bermejo

Editor:

LUZAM

Río Lerma No. 260

Col. Vistahermosa

62290 Cuernavaca, Mor.

Tel. (777) 315-4022

www.luzam.com

ventas@luzam.com

luzam@infosel.net.mx

Impreso y hecho en México

Prohibida la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio. Se autorizan breves citas en artículos y comentarios bibliográficos, periodísticos, radiofónicos y televisivos, dando al autor el crédito correspondiente.

El Aprendizaje de la Música

Pedro Lizárraga Cuevas

**Universidad Veracruzana
Facultad de Música**

BIBLIOTECA MUSICAL MÍNIMA

9

ACERCA DEL AUTOR

Pedro Lizárraga Cuevas es profesor de la Universidad Veracruzana, estudió psicología en la misma universidad, maestría en psicología educativa en la UNAM y es doctor en educación por la UNED española.

Ha sido profesor en la Universidad Pedagógica Nacional y desde hace un cuarto de siglo labora en la Facultad de Música de la UV en Xalapa, donde participa en la formación de educadores musicales.

En un principio, su inquietud se orientó al conocimiento de los estilos adoptados por los profesores en la educación musical; en "El Aprendizaje de la Música" cuestiona el tradicional concepto de talento, como cualidad innata. El autor considera que la habilidad humana, destrezas, inteligencia, concepciones y actitudes son producto del trabajo, de la interacción social, el contacto y la constante transformación de la realidad.

INTRODUCCIÓN

La música es un fenómeno ligado desde siempre a las emociones en su más amplia variedad. Desde sus antecedentes, la música ha estado considerada como una de las creaciones más gratificantes, dulces y ensoñadoras. En su práctica regular se le utiliza para anunciar el nacimiento, animar un bautizo, una boda, ensimismar la mente, entusiasmar el estado de ánimo, acompañar en la soledad, favorecer todo tipo de sentimientos y regocijar el cuerpo. También se le usa para animar el combate o para despedir al ser querido; la animación musical ha estado estrechamente ligada a la actividad humana en todos los órdenes y en todos los tiempos. Que estas palabras sirvan para ubicar la música, aunque en este trabajo no nos proponemos hablar del placer que produce o la ambientación que se procura crear con ella, sino que pretendemos situarnos dentro de los procesos relacionados con su aprendizaje.

Después de laborar en la Facultad de Música de Xalapa por numerosos ciclos escolares, me interesa hacer una revisión de las teorías psicopedagógicas que estudian cómo ocurre la adquisición del sonido melódico y rítmico, así como el papel del educador en el dominio de las habilidades musicales. El propósito de este trabajo es realizar una aproximación —desde la perspectiva psicológica, mi campo de trabajo— a las formas en que el niño va adquiriendo las nociones musicales, ya sea la percepción del sonido, la mera sensación, así como el arduo trabajo que le permite un gradual dominio de los sonidos, del instrumento o la creación musical. Fundamentalmente me interesa analizar las actitudes, técnicas y modelos empleados por el educador para promover el

aprendizaje de la música. En especial discutiré los esquemas teóricos bajo los que se sustenta la práctica pedagógica de los educadores musicales.

Con la revisión de métodos, autores, estudiosos de pedagogía musical y las técnicas que se emplean en la instrucción, se busca identificar las didácticas y formas de enseñanza utilizadas por el profesor para que el niño perciba, regule la ejecución de algún instrumento y continúe el proceso de adquisición de las formas sonoras, identifique los rasgos melódicos, produzca el sonido deseado, lo recree, sea capaz de crear nuevos giros a la forma musical y hasta pueda convertirse en un profesional de la música en sus diferentes expresiones. Esto incluye a la persona que atiende a la música por el mero placer de escuchar, de deleitarse, que se deja llevar por los vaivenes musicales, aunque también pudiera llevar hacia fines más formales. El género musical es una cuestión secundaria, pues el proceso de aprendizaje abarca cualquier posibilidad: la música de concierto, la popular, creaciones rudimentarias, tradiciones indígenas, bandas, el arreglo sacro en todas las religiones, el rock, jazz, etcétera.

En especial nos detendremos en valorar la importancia que tiene la influencia externa de los educadores y del medio social en general sobre la adquisición de conceptos y habilidades musicales. Aunque se hace referencia a las habilidades o talentos naturales que podría tener el niño desde edades muy tempranas, en nuestra situación de educadores, nos preocupa resaltar la intervención didáctica que lleva a cabo quien conduce el proceso de aprendizaje. En la vida del joven que ha iniciado el proceso de convertirse en músico, se requiere no sólo conocer la base teórica de la disciplina, autores, historia, géneros, obras, períodos, técnicas diversas, también es fundamental la mediación de un grupo de personas, con formación tanto musical como pedagógica, que sirva de guía, y en ese sentido sea capaz de promover un aprendizaje eficaz y significativo en la tarea emprendida.

En el medio musical existe una larga tradición que valora de manera especial la carga genética que pudiera tener el estudiante para realizar un aprendizaje exitoso o por lo menos lo hace proclive a desplegar las habilidades musicales innatas en el transcurso de su existencia. Nos estamos refiriendo al conocido término talento, con el cual se da a entender que determinados chicos poseen cualidades innatas y en consecuencia requieren poca instrucción para desarrollarse en el ámbito musical. En la historia de la música

ha habido músicos poseedores de un talento excepcional, que con el escaso apoyo de los maestros han sido capaces de mostrar sorprendentes habilidades musicales. De acuerdo con el mismo principio, por el contrario, hay estudiantes que se ven obligados a un arduo y prolongado trabajo para alcanzar logros aceptables en este arte.

A pesar de esa perspectiva innatista, una gran parte de los educadores musicales contemporáneos, presta más atención al alumno común, a ese niño que conforma casi la totalidad del alumnado que demanda se le observe, cuide y se le brinden los apoyos didácticos para que gradualmente vaya presentando las habilidades y los progresos en la adquisición de la música. Posiblemente en algún salón aparezca un niño con cualidades extraordinarias, pero lo más frecuente es que los profesores tengan a su cargo a niños que avanzan a los ritmos acostumbrados, a quienes se les dificulta el aprendizaje de las notas, presentan dificultades en el dominio del ritmo y la melodía y se traban con el contrapunto. En ambos casos, para el alumno precoz como para el que lleva un ritmo sosegado, el profesor observa con detenimiento la ejecución presentada, valora la capacidad auditiva de cada uno, propone el ejercicio justo para avanzar y ofrece un consejo dependiendo de la necesidad de los alumnos. En general la educación, así sea la grupal, responde a la naturaleza y el ritmo de aprendizaje de cada estudiante.

Los diferentes pedagogos musicales ofrecen métodos de aprendizaje concebidos para el estudiante y dan orientación sobre un proceso de aprendizaje cargado de dudas y que exige un trabajo disciplinado a lo largo de años para mostrar un dominio excelente del arte musical. Por otra parte, los pedagogos no sólo ven a un chico en pos de volverse un músico profesional, sino al ser humano que requiere atención y promoción en las más diversas exigencias sociales, culturales, afectivas y emocionales que demanda la vida contemporánea en toda su complejidad.

En esa perspectiva hacemos un repaso en los educadores musicales que han creado los principios guías de la enseñanza de la música en la actualidad para tratar ofrecer una visión completa de este campo de conocimiento. Se hace una revisión de las propuestas pedagógicas de los educadores clásicos, como Orff, Martenot, Dalcroze, Kodály, Suzuki aunque también se analizan los trabajos de educadores más recientes como Willems, Schafer, Hemsy y Swanwick. Al analizar la obra pedagógica de estos músicos

pretendemos ofrecer una perspectiva consistente de los métodos que se utilizan actualmente en la enseñanza de la música.

La pedagogía musical nace precisamente del intento de estos educadores por acercar la música a quienes presentan dificultades en su adquisición. Obviamente para el maestro es muy agradable trabajar con el alumno que aprende con rapidez y con facilidad ejecuta los acordes solicitados, pero el problema cotidiano lo representan los estudiantes que se traban ante el ritmo, no sacan la melodía y son incapaces de repetir el sonido que el maestro pide. La pedagogía musical es una respuesta programática cuyo objetivo es facilitar el proceso de aprendizaje de las nociones, conceptos y habilidades en que se sustenta la música. Los diferentes métodos musicales ofrecen caminos y opciones para que todos los estudiantes se aproximen a la música; algunos podrán dedicarse a ella de manera profesional, pero muchos otros la tomarán como pasatiempo, una forma de acompañarse, verán en la obra musical el sonido que gratifica la vida, sensibiliza, favorece el trabajo o el amor. Para algunos la música se convierte en un espacio de desarrollo, para muchos otros es una forma de distracción y de disfrute.

En esencia este ensayo se orienta a una indagación desde las explicaciones que ofrecen la psicología y la pedagogía contemporáneas en la adquisición del arte musical. En una primera sección realizamos una revisión de las principales teorías que explican el aprendizaje; la segunda está dedicada a analizar los métodos educativos que han empleado los más destacados pedagogos musicales.

En una segunda parte complementaria, se realiza un paseo somero al ambiente y circunstancias en las que ocurrió el proceso de formación musical del genio de todos los tiempos, Wolfgang Amadeus Mozart. Este apartado es una especie de acercamiento arqueológico de las influencias familiares y sociales que permitieron al inigualable músico de Salzburgo desarrollar una de las más admirables proezas artísticas de todos los tiempos. Por lo regular, se encomia la enorme capacidad innata de Mozart, pero hay mucha despreocupación por el proceso educativo y del apoyo que aportó el entorno familiar y el medio cultural de la época. La idea es detenerse a ponderar, así sea escasamente, sin desdoro de la genialidad del gran Wolfgang, el mérito que pudieron haber tenido las influencias del ambiente social y musical que gozó desde su nacimiento, la tenacidad inquebrantable del padre que operó como pedagogo, promotor y orientador que no cesó hasta su muerte, la

labor callada pero importantísima de repaso y respaldo de la hermana y también recordar el contacto invaluable que tuvo con lo más granado de la música de su tiempo.

Así pues, el trabajo se orienta a analizar las explicaciones que ofrecen la psicología y la pedagogía respecto a la forma como se produce el aprendizaje y están elaborados los métodos musicales más utilizados en la actualidad. En todo este repaso nos detenemos en cuestionar la importancia de la educación sobre el talento. Consideramos que la naturaleza dota a cada persona de muy diversas potencialidades en todos los órdenes, también es posible que proporcione ciertas inclinaciones hacia campos y habilidades específicos, sin embargo planteamos que la educación es la plataforma privilegiada de construcción humana, que permite, mediante un largo proceso interactivo donde la persona pone en juego su interés y dedicación, la concreción de un ser social capaz de participar en algún campo de aplicación que le ofrece su comunidad; en ese medio cultural tiene cabida el hombre de campo, la mujer dedicada al comercio o los negocios, el intelectual que escribe o pinta, la especialista en medicina, el científico, el artista, el obrero, y en lo que estudiamos en este momento, los interesados en desarrollar y descubrir los secretos de la música. La inclinación hacia la música adopta muchas variantes. En ocasiones se realiza como un mero ejercicio relajante, se puede repetir la tonada de la canción de moda, pero en otras circunstancias el músico es un profesional cuya labor se centra en la ejecución de obras de alto nivel de complejidad.

Esto es lo que estudiaremos: el papel de la educación en la formación de los músicos.

PRIMERA PARTE

El Aprendizaje

Aprendizaje es un término que tiene muchas posibilidades explicativas. Los estudiosos de los procesos de adaptación al medio, de la adquisición de nociones, el desarrollo de habilidades, la imitación, el condicionamiento, el dominio del objeto, la invención y la imaginación recurren a esta noción para indicar que la persona ha sufrido alguna transformación en sus acciones o en la forma de pensar, ha asimilado ciertas nociones o es capaz de elaborar conceptos a partir de las ideas previas y los elementos que le aporta la realidad.

Hablar de aprendizaje implica incursionar en un campo muy variado y con explicaciones que hacen referencia a procesos disímiles y encontrados. De acuerdo a la forma de trabajo de los estudiosos, de sus métodos y de sus hallazgos fundamentales, se desprenden las distintas maneras de entender cómo ocurre este proceso. Revisaremos a grandes rasgos tres de las explicaciones más influyentes. La intención es ofrecer un panorama de los enfoques más aceptados, sin que eso implique que se da por terminado el espectro de la indagación o que ahí concluyen las perspectivas teóricas al respecto. Por nuestra parte abordaremos las ideas del asociacionismo, el innatismo y por último tocaremos las concepciones interactivas que se han dado en torno al constructivismo.

Asociacionismo

La teoría asociacionista es de las más utilizadas para explicar el aprendizaje. Agrupa a autores tan destacados como Pavlov, Thorndike, Watson, Hull o Skinner. El fisiólogo ruso Iván Pavlov descubrió a principios del siglo XX que los animales aprendían a emitir conductas a partir de relacionar respuestas naturales con estímulos arbitrarios. El trabajo consistía en entrenar perros para que salivaran después de asociar una respuesta natural ante la presencia repetida de un estímulo distinguible. A los animales se les juntaba temporalmente el sonido de un timbre o la aparición de una luz que no provocan una reacción mayor, con la presentación de comida que sí da lugar a una respuesta concreta, la salivación. A raíz de un buen número de asociaciones entre la comida y el sonido, los perros salivaban ante el mero sonido del timbre, que funcionaba como estímulo desencadenante. Se había dado el aprendizaje por el principio de la asociación programada. La adquisición de la nueva habilidad recibió el nombre de aprendizaje condicionado.

En otro tipo de experiencias, en los años 20 del siglo pasado, el investigador norteamericano John Watson se preguntaba si un niño pequeño podría manifestar miedo ante un animal que originalmente no le provocaba alguna reacción de esa índole. Watson eligió a un niño de 9 meses para ver cómo respondía ante una serie de experimentos. Inicialmente el pequeño Albert no mostraba miedo alguno ante ratas, conejos o perros, sin embargo reaccionaba con temor ante los ruidos estruendosos. El experimento de Watson consistió en pasar frente a Albert una rata o un conejo al tiempo que se provocaba un ruido intenso. El niño, que primero veía con agrado la presencia del animal, al asociarlo con el fuerte sonido, empezó a tener claras reacciones de miedo. Lo que hizo Watson fue muy sencillo, conforme hizo pasar en siete ocasiones al inofensivo animal, provocaba con una barra de hierro un sonido bastante molesto, dando lugar a que el niño pequeño temiera al animal. Así, el estímulo neutro asumió la propiedad de incitar miedo en el niño; de esta otra forma se había creado el aprendizaje condicionado (Steiner, 1990).

Las respuestas condicionadas dan a entender que las conductas de las personas no son naturales, sino el resultado de cierto historial entre estímulos y respuestas. Se entiende que el sujeto aprende las nuevas conductas en función de la relación que ocurre entre su conducta original y las asociaciones que se van

dando con otros eventos, en especial con las consecuencias que consigue con su actuación sobre ciertos fenómenos o cosas. El condicionamiento va a significar un cambio de conducta, la que se obtiene del manejo de estímulos sobre la conducta inicial de la persona. En la vida cotidiana un gran número de aprendizajes son adquiridos de acuerdo a la manera como las familias administran premios o sancionan a los hijos; conforme se dan esos arreglos, en ocasiones intencionales y la más de las veces circunstanciales, se fijan permanentemente conceptos, formas de pensar, miedos, gustos, actitudes, habilidades, nociones éticas, etc.

El mecanismo por el cual se aprende descansa en que la conducta motivo de atención, recibe determinada consecuencia de forma sistemática, teniendo como resultado el cambio de conducta. A manera de ejemplo, se puede decir que un niño puede estar emitiendo una conducta desagradable para la familia, digamos un lenguaje calificado de grosero. Con el propósito de dar término a esa conducta impropia, cada vez que el niño dice las groserías, los adultos lo regañan y hasta lo castigan quitándole alguna satisfacción, como dinero, reconocimiento de los miembros de la familia, atenciones. Después del regaño reiterado y la pérdida de reconocimiento o del dinero que pudiera dársele regularmente, es probable que ese niño se vea obligado a suprimir ese lenguaje inapropiado, por lo menos delante de quienes lo reprenden y le suprimen privilegios. La sociedad, mediante sus diversas agencias de control como la escuela, la religión o los medios de información, influye decisivamente en la conformación de la forma de ser y de pensar de los individuos, también aplica un conjunto de mecanismos, ya sea de aprobación o de castigo, favoreciendo el incremento de la conducta deseable y reduciendo la probabilidad de emisión cuando la conducta se considera inaceptable. De manera muy general se puede decir que la comunidad premia los comportamientos considerados apropiados y de igual forma dispone de consecuencias negativas para las formas de actuar catalogadas como antisociales. En cierta medida los individuos se ven obligados a ajustarse a las normas que impone el grupo social dominante. La clave de ello es la consecuencia con la que se asocia la conducta.

El aprendizaje de normas, costumbres, miedos, actitudes, habilidades y formas de pensar, es entonces el resultado de la programación espontánea, cotidiana, derivada de las costumbres o claramente pensada y sistemática que impone la familia, aunque hay otras instituciones de control como el medio social, la escuela,

el gobierno, los medios electrónicos que cada vez adquieren mayor importancia y se vuelven omniscientes. La religión y ciertas prácticas familiares también imponen formas de proceder en las personas. De acuerdo a los mandamientos y ritos religiosos, los niños y jóvenes, aprenden a venerar o rechazar símbolos, ideas, personajes, eventos, comportamientos, señales y signos que se desea promover y conservar. La iglesia tiene la más larga historia como institución encargada de imponer concepciones y prácticas de todo tipo, y que la gente realiza sin cuestionamiento alguno.

El condicionamiento en cuestiones religiosas se programa desde la más tierna infancia y se mantiene a lo largo de la existencia, de tal forma que nadie pone en tela de juicio el origen de las creencias, su veracidad, sentido, pertinencia en tal o cual sociedad. La religión apela a la repetición de la concepción, su fundamento divino, la aceptación acrítica y su perdurabilidad, no a su explicación a o un razonamiento lógico. Se cree y con eso basta. La fe da sustento a las cosas de la religión a pesar que se viva en una sociedad que en otros aspectos exige un fundamento científico. De esa manera se puede aceptar la teoría evolutiva de Darwin que apela a un proceso de construcción histórica del hombre y al mismo tiempo practicar una religión, sin que eso cause conflicto alguno. La base es el condicionamiento diferenciado de concepciones. La escuela puede exigir un pensamiento crítico y la familia por su parte demanda creer y no preguntar. Cada institución condiciona al niño a creer en tal o cual cosa y cada una premia o castiga la aceptación o el desacato de sus normas.

Muchos aspectos de la vida personal y de las cosas en las que se cree son totalmente condicionados. Nadie nace mexicano, chino o vietnamita, sin embargo las instituciones culturales, progresiva y permanentemente, conducen a la persona a una afiliación obligatoria y al respeto y reproducción de los valores inculcados en su medio social. Con base en la programación de estímulos, en este caso concepciones, significados y prácticas, se aprende infinidad de normas, esquemas, actitudes, creencias religiosas, conocimientos, etc. Todo grupo social determina ciertas formas de actuar y de pensar y al mismo tiempo restringe otros comportamientos y concepciones, los que a toda costa trata de eliminar.

Skinner explica que se puede perfectamente identificar la conducta humana y sobre todo controlarla de forma sistemática, con altos grados de precisión. Para él, las sociedades complejas han

desarrollado estrategias que les permiten manejar el comportamiento de las personas según los intereses que estén en juego. El análisis de la conducta permite identificar alguna acción en particular de las personas, los mecanismos que regulan esa conducta y sobre todo incrementarla o disminuirla a voluntad. En la vida cotidiana los padres, el gobierno, los medios masivos, la iglesia, y en general cualquier persona con poder, recurren a procedimientos que les garantizan el mayor dominio sobre la conducta y el pensamiento de los demás, independientemente de los fines para los que se use el control.

El conductismo plantea que se está en total posibilidad de esclarecer y determinar cómo actúa la gente y en esa medida se puede orientar la conducta humana a voluntad. No se señala que el desarrollo de la ciencia contemporánea permita ampliar la libertad de los individuos, que se esté en condiciones de apoyarse en los descubrimientos para un manejo responsable de la conducta o que con esos procedimientos se logren mejores posibilidades para el aprendizaje, de acuerdo a los intereses individuales o de la sociedad; sino que la ciencia de la conducta es una forma efectiva de control humano.

De hecho, existe ya en la actualidad un grado de control considerable. En instituciones penales y organizaciones militares el control es amplio. Controlamos el medio ambiente del organismo humano en el parvulario y en instituciones que cuidan de aquellos para quienes las circunstancias del parvulario continúan siendo necesarias posteriormente. Un control bastante amplio de los factores importantes que influyen en la conducta humana se mantienen en la industria en forma de salarios y condiciones de trabajo, en las escuelas en forma de grados y condiciones de rendimiento, en el comercio quien posee mercancías o dinero, por parte del gobierno a través de la policía y el aparato militar, en la clínica psicológica a través del consentimiento de la persona controlada. Un grado de control efectivo no identificado tan fácilmente queda en manos de artistas, escritores anunciantes y propagandistas. Estos controles que, a menudo, resultan demasiado evidentes en su aplicación práctica, son más que suficientes para permitirnos extender los resultados de una ciencia de laboratorio a una interpretación de la conducta humana en la vida diaria, ya sea con fines teóricos o prácticos. Puesto que una ciencia de la conducta continuará incrementando el uso eficaz de este control,

es ahora más importante que nunca comprender los procesos implicados en ello y prepararnos para afrontar los problemas que con toda certeza surgirán (Skinner, 1969: 48-49).

La educación es un campo donde se puede regular la conducta de los alumnos aplicando muy variados mecanismos: la asistencia, la adquisición de nociones presentadas en la clase, la conducción hacia ciertos comportamientos definidos, la evaluación, y sobre todo el cumplimiento del currículo que generalmente tiene carácter de obligatorio. Seguramente en su gran mayoría los aprendizajes dispuestos en la escuela son de utilidad para el alumno y los fines de la educación son benéficos, pero nunca falta la presencia de un profesor que exige la adquisición de nociones obsoletas, el seguimiento de programas dispersos o irrelevantes, como tampoco se descartan los fines absurdos, retrógrados y hasta alienantes ordenados desde lo más alto del sistema escolar o político. El control de la conducta implica en su esencia, la imposición de concepciones y formas de comportamiento inducidas, reguladas, controladas y reforzadas gracias a mecanismos pensados y concebidos para establecer formas de ser y de pensar que convienen a los grupos de poder.

En tanto, el condicionamiento clásico o pavloviano alcanza el aprendizaje gracias a la asociación con un reforzador natural, la propuesta de Skinner, el condicionamiento operante, logra la adquisición de la conducta debido a los estímulos o efectos que se programan a la conducta de la persona. La consecuencia puede ser algo material como comida, dinero, aunque la cualidad reforzadora de la conducta humana puede estar dentro de cuestiones inmateriales, pero de gran valor como el afecto, las atenciones, el reconocimiento social y muchas concepciones de tipo personal. Lo distinguible de esta forma de explicar el aprendizaje está en la tipificación de la conducta que recibirá el estímulo reforzante; es necesario definir sus características en términos de los intereses y posibilidad el sujeto. Sobre todo conviene definir que consecuencia es reforzante, de tal manera que se alcance el efecto deseado en la conducta de los sujetos que se desea aprendan tal o cual comportamiento.

El término (operante) pone de relieve el hecho de que la conducta opera sobre el medio ambiente para producir consecuencias. Las consecuencias definen propiedades respecto a respuestas similares... La conducta de levantar la cabeza (digamos de una paloma) independientemente de cuantas veces

ocurra es una operante. Puede ser descrita, no como un acto cumplido, sino más bien como un conjunto de hechos definidos como una propiedad de la altura hasta la que se levanta la cabeza. En este sentido una operante se define por un efecto que puede especificarse en términos físicos; el “tope” a una altura determinada es una propiedad de la conducta (Skinner, 1969: 86).

El lenguaje es otra forma de condicionamiento. Tal como veremos adelante, el niño nace con capacidades para emitir sonidos, para identificarlos y para responder a las gramáticas y sintaxis específicas que demandan las lenguas de cada país. Pero es la familia y el medio sociocultural, mediante el empleo de diversos recursos que motivan la emisión de sonidos, selecciona los más relevantes, y mediante el moldeamiento, la pronunciación correcta, el manejo de infinidad de términos, la incorporación de estructuras gramaticales y sintácticas, se logra la adquisición de un lenguaje específico. En un largo proceso de reconocimiento y corrección, un moldeamiento en las formas de hablar aceptadas, el niño ajusta la estructura de la boca, acomoda la lengua y los dientes, expulsa el sonido, en tanto termina por aprender el idioma de su comunidad. El lenguaje no sólo es la mera emisión sonora, contempla una infinidad de significados, estilos de habla, identificación con los demás y es el vehículo por el que el niño se adapta a las exigencias culturales de su pueblo.

Con el objeto de ofrecer una explicación un poco más detallada de la manera como funciona el condicionamiento, mecanismo de aprendizaje mediante el cual las conductas de la persona son las responsables de obtener las consecuencias positivas o negativas del medio social circundante, podemos imaginar una situación como la siguiente: Miguel es un alumno que habla con mucha frecuencia y provoca cierto desorden dentro del salón de clases, lo hace para llamar la atención de la profesora y ganarse el reconocimiento de sus compañeros. En efecto, la mirada de la profesora y el aplauso del grupo hacen que la conducta de Miguel se incremente notablemente cada vez que dice algo gracioso o perturbador, pues con eso logra llamar la atención. Sin embargo, después de numerosas interrupciones a la actividad escolar, la maestra lo reprende delante de todo el grupo y le indica que sus calificaciones han descendido y si continúa su mal comportamiento podría hacerse acreedor a sanciones más severas, incluso podría reprobar el curso. Las acciones que adopta la maestra dan lugar a

un cambio radical en la conducta de Miguel, primero ocasiona que se tranquilice, luego guarde silencio y durante cierto tiempo se muestre tímido y respetuoso. El regaño recibido provoca un cambio de comportamiento, limita sus intervenciones y hasta cae en silencios prolongados. El fenómeno del chico hablantín se explica gracias a los festejos que lleva al cabo el grupo y la complacencia de la maestra; por el contrario, la reducción drástica del habla y los chistes, incluso una actitud tímida, son debidos al señalamiento hecho por la maestra y la advertencia de sanciones mayores. El comportamiento de los alumnos puede explicarse por el proceso de reforzamiento y el ambiente que los sostiene (Steiner, 1990).

La teoría asociacionista del aprendizaje apunta que la persona aprende a partir de la asociación entre las respuestas y los estímulos obtenidos, es decir los premios y castigos que se tienen como consecuencia.

Este tipo de aprendizaje supone que la persona es muy moldeable y capaz de aprender cualquier cosa. También se desprende que prácticamente el individuo dispone de un conjunto de potencialidades que lo capacitan para el condicionamiento a que es sometido. No se habla de capacidades innatas para tal o cual aprendizaje, sino que es facultad del programador lograr el aprendizaje deseado. El aprendiz simplemente es llevado a adquirir las concepciones o habilidades que se pretenden. La cultura en su largo devenir ha construido infinidad de concepciones, oficios, habilidades, actitudes en todos los campos del conocimiento, producto de un proceso de reforzamiento, a veces intencional y en muchas ocasiones producto de las vivencias cotidianas.

En el caso de la pretensión educativa de que los niños aprendan a ejecutar cierto instrumento musical, los maestros valoran los aprendizajes que el alumno tiene al respecto y elaboran un programa tanto teórico como práctico. Al realizar el alumno los ejercicios programados y tener la valoración de su profesor, en el sentido si lo hizo bien o caben algunas correcciones, en ese proceso de ejecución y mejora de las exigencias que impone la obra, gradualmente se van adquiriendo nociones y habilidades cada vez más complejas en el dominio del instrumento musical.

Skinner define el aprendizaje con estas palabras: "La característica única del condicionamiento operante es que el estímulo reforzante no se produce simultáneamente o antes de la respuesta, sino después de ella. En el condicionamiento operante, un organismo puede emitir primeramente la respuesta deseada y luego

recibir una ‘recompensa’. Esta última refuerza la respuesta –hace que sea más probable que ocurra– la respuesta es instrumental para la obtención de su reforzamiento. La esencia del aprendizaje no es la sustitución del estímulo, sino la modificación de la respuesta (Morris, 1979: 133). Al aplicar un reforzamiento a la conducta elegida, se tendrá como consecuencia un cambio en esa conducta; depende del investigador o del maestro qué es lo que pretenda con los cambios conductuales. El aprendizaje es el cambio de conducta que se alcanza mediante la adecuada administración del reforzamiento. Así pues, la tarea del profesor consiste en aplicar reforzamientos a las conductas que le parecen correctas y aplicar estímulos negativos a aquellas que no se consideran valiosas o útiles.

Encontramos dos grandes formas de condicionamiento, que vendrían a ser formas de aprendizaje. Una corresponde al formato clásico, y en términos generales consiste en distinguir la respuesta que la persona emite de forma natural y asociarla con un estímulo determinado, con el objeto de que mediante la repetición se adquieran las nuevas nociones o habilidades. La otra forma, que se ajusta al denominado aprendizaje operante, está más orientada a disponer consecuencias positivas o negativas a las conductas seleccionadas. Se pretende incrementar su emisión, lo que se logra con acciones, actitudes o estímulos gratificantes para la persona. La extinción se logra imponiendo castigos, también actitudes, regaños, sanciones diversas, consecuencias que hacen que la persona tienda a suprimir la conducta que se pretende eliminar (Delval, 1995).

Si procedemos a revisar la naturaleza de este tipo de aprendizajes, estamos ante formas de adquisición muy acostumbradas, pues en primer lugar su base es la repetición, la realización de ejercicios o la memorización, y en segundo término, la permanencia, el incremento o la disminución de la conducta, con base en una consecuencia, premios o castigos. La educación tradicional de escuela o de familia tiene como fundamento precisamente la reiteración de consecuencias prácticas e imaginarias que se aplican a las conductas que tiene el niño desde su nacimiento y continúa a lo largo de su desarrollo posterior. Los padres y maestros se erigen en la autoridad que evalúa el comportamiento del hijo-alumno, y conforme a criterios no del todo bien definidos, aprueban la conducta o la reprueban. De acuerdo a lo dicho, el aprendizaje se logra mediante el otorgamiento de la consabida aceptación si se cumple con lo establecido, pero también la persona

se expone a ser castigada si se aparta de la norma o simplemente no adquiere los conceptos que pudiera haber prescrito la comunidad o la escuela.

Para Skinner, el papel del profesor consiste en disponer de un programa sistemático de reforzamiento que tome en cuenta los posibles reforzadores efectivos para los alumnos del grupo de forma consistente con el propósito de lograr incrementos en las conductas académicas deseadas y reducir las conductas que podrían crear perturbaciones dentro del salón de clases. Siguiendo la idea central de la teoría, se pretende el control de la conducta, en este caso el conjunto de acciones, dinámicas, proyectos relacionados con los programas educativos, los objetivos de cada materia y el mantenimiento del orden en el grupo de trabajo.

La aplicación del condicionamiento instrumental (operante) a la educación es sencilla y directa. Enseñar es disponer de cierto modo las condiciones o contingencias de reforzamiento en que los estudiantes aprenden. Ellos aprenden sin enseñanza en sus ambientes naturales, pero los maestros disponen contingencias especiales con fáciles y expeditas materias que aprender, apresurando así la aparición de un comportamiento que, si no, sólo se produciría lentamente, o asegurando que se produzca el aprendizaje que sin esas cuestiones nunca ocurriría (Skinner, 1976: 77).

Es importante determinar la instancia o autoridad encargada de definir el concepto o la habilidad considerada valiosa y digna de aprenderse. Para el sistema educativo los jóvenes están obligados a adquirir las nociones o formas de comportamiento que el profesor considera relevantes socialmente, lo establecido en el currículo y que podría estar en consonancia con normas aceptadas convencionalmente o ciertas capacidades laborales que exigen los empleadores de sus trabajadores. La noción que debe aprenderse es tan simple como el lenguaje mismo, que es imprescindible para la vida social, pero también están las matemáticas, la historia y otros conocimientos de valía general. Al mismo tiempo se cuenta con muchos otros elementos que cabe adquirir a conveniencia y criterio de los adultos como normas morales, códigos políticos, una religión en particular. De una u otra forma la sociedad adulta lleva a los jóvenes a adquirir la cultura establecida mediante una gran variedad de prácticas educativas que van desde la orientación, el señalamiento de necesidades y fines específicos, y hasta la mera imposición autoritaria.

Pozo (1989) considera que los diferentes estilos de condicionamiento tienen en común una concepción asociacionista. El aprendizaje alcanzado, manejando de una u otra forma los estímulos o los mecanismos de reiteración, confluyen en la base de la asociación: el aprendizaje es un producto de una conexión perceptual, mecánica, sensorial y hasta cognitiva entre los estímulos y la conducta. El organismo crea nuevas conductas, es decir los aprendizajes esperados, mediante la repetición de conductas, los señalamientos verbales, la proximidad entre el estímulo y la respuesta, es decir la asociación entre uno y otro elemento. Es por ello que la crítica a esta forma de aprendizaje ajena a la reflexión y los procesos mentales ha sido muy fuerte desde hace varias décadas. Se le critica su extrema sencillez explicativa, la base mecanicista, el reduccionismo existente entre la respuesta emitida y el reforzamiento conseguido, la nula libertad para apartarse de lo definido por la autoridad, el implícito y abierto control de la persona que trasluce. El alumno es visto como un mero emisor de las conductas que el profesor demanda, y el aprendizaje se consigue mediante el otorgamiento de estímulos reforzantes, después que el estudiante cumple con los requisitos de calidad o de número en las respuestas.

El aprendizaje de la música responde en buena medida a diversos modelos cuya base es claramente de tipo asociacionista. Las primeras melodías que le canta una madre a su hijo se aprenden en función de la reiteración de esa canción y en la reproducción, un proceso de copia. Después de escuchar muchas veces esa canción de cuna, el niño termina por cantarla por su cuenta. La base del aprendizaje es la asociación. El niño imita los tonos melódicos que emplea la madre y poco a poco alcanza la entonación del canto materno, lo mismo ocurre con la letra. Posteriormente aprende más canciones de oído, la base es la escucha y la posterior imitación, se trata de reproducir en lo posible la ejecución original. Así se hace con la música que se escucha en la casa, la calle y en la escuela.

El tránsito hacia el pentagrama es otra forma asociativa, pues se establece una relación entre un conjunto de sonidos, un cambio melódico y las notas escritas. La esencia de la innovación se centra en el elemento gráfico: las notas son la representación de los sonidos. El estudiante de música relaciona un sonido con una nota, gradualmente se identifican los sonidos con los signos del pentagrama, esquema gráfico diseñado para representar la altura de los sonidos, la sucesión temporal, el número de veces que se repite tal o cual nota, su brevedad o su extensión. Al igual que el

aprendizaje de sonidos, que se sustenta en la repetición, la escritura musical consiste en la asociación de un valor sonoro con su representación gráfica. Conforme se practica la actividad musical, se adquiere una gran habilidad para memorizar partituras, obras de muchos autores, se identifican géneros y estilos, se pueden hacer clasificaciones temporales, etc. Aunque lo esencial consiste en programar una serie de ejercicios propios de la ejecución musical, lo más común es empezar con actividades muy sencillas, la identificación y aplicación de acordes elementales, el dominio del instrumento, la producción sonora agradable y apegada a la representación escrita. Conforme se dominan los ejercicios elementales, se pasa a trabajos que exigen más precisión y elegancia. El trabajo del músico consiste en un dominio perfecto de las grandes obras, lo cual en ocasiones requiere semanas de repaso, pero en otras la tarea se prolonga a meses de investigación, ensayo de las formas interpretativas, el logro de una ejecución en diferentes niveles de dominio y la terminación de la obra.

En el asociacionismo, el aprendizaje se entiende como la adquisición de la conducta deseada y esta noción es muy aceptada por amplios sectores de docentes. Lo común es que los adultos promuevan las concepciones que son calificadas de positivas en el grupo social. En la realidad los grupos dominantes permanentemente llevan a cabo campañas orientadas a la preservación de normas, esquemas y valores, gracias a sus poderosos instrumentos de difusión, escolares, religiosos y más que nada a los medios masivos de quien nadie escapa. En esa situación, la mayoría de la población es impactada sin piedad por mensajes aparentemente informativos, culturales y oficiosos, terminando por aceptar ideologías y visiones del poder, que hace suyas y que muy frecuentemente son contrarias al interés social. Es muy difícil cuestionar la palabra de uno y otro locutor y decenas comentaristas que se hacen eco de los grupos de poder, que machaconamente dicen lo mismo, como una verdad incuestionable. Excepcionalmente la gente no se traga toda esa carga ideológica, y en ocasiones algunos grupos o individuos asumen posiciones refractarias, que se separan en cierta medida de los modelos que retoma y practica la mayoría de la sociedad y que impone el poder.

Al margen de las concepciones dominantes en la cultura, la ciencia, el arte y las prácticas cotidianas, individuos y subgrupos de la sociedad son capaces de generar pensamientos y formas de hacer social alternativos. Los disidentes que se apartan de los

modelos consensuados, buscan otros estímulos que les parecen reforzantes, agradables, por los que se esmeran y realizan los esfuerzos necesarios. Estas personas desarrollan ideas novedosas y transforman ciertas prácticas culturales. De hecho cada sociedad genera sus grupos marginales que no creen en las prédicas ni en las bondades que el sistema presume, buscan otros modos de ser y formas de pensar que pueden no tener ningún efecto, no incidir en la mayoría, aunque nunca es imposible incidan de alguna forma en ciertos sectores de la sociedad.

La ruptura con el modelo dominante, adopta muy variadas direcciones y advierte que el enfoque de aprendizaje asociacionista no siempre responde a las normas dispuestas, los reforzadores no satisfacen completamente a todos. Hay necesidad de explicar la existencia de otros mecanismos que operan en la conformación de concepciones e intenciones. Las prácticas innovadoras aparecen en todos los espacios y actividades sociales, a veces vistas como positivas, benéficas para grandes sectores sociales, pero no faltan posiciones que bien pueden ubicarse dentro de lo efímero o inalcanzable. Es obvio que las actitudes marginales o alternativas no encajan necesariamente en el modelo de aprendizaje asociacionista. Enseguida veremos otras explicaciones que pueden ayudar a entender las concepciones ajenas a lo impuesto desde los mecanismos de control. De la misma autoridad escolar.

Innatismo

Se trata de un enfoque contrario al expuesto previamente. Hay muchos exponentes de esta corriente, pero sólo comentaremos las ideas de dos autores contemporáneos que han centrado la discusión acerca de las facultades innatas y su papel en los procesos de aprendizaje. Noam Chomsky, plantea que el humano cuenta con una capacidad biológica para desarrollar el lenguaje. Basta aprovechar la capacidad intelectual, la estructura de la boca y los órganos bucales, así como los apoyos sociales, para que el niño desarrolle el habla. Por otra parte, Howard Gardner ha puesto un conjunto de planteamientos sugerentes centrados en lo que denomina las inteligencias múltiples; supone que las personas de forma natural muestran cierta predisposición hacia determinadas habilidades y cuentan con menos inclinación para otras áreas y campos del conocimiento. Una de las capacidades mentales con con que dota la naturaleza de manera especial es la habilidad para el aprendizaje de la música. De acuerdo con esta posición, a una persona que,

por naturaleza, está dotado de cierta facultad para las cuestiones sonoras, se le facilitará el aprendizaje de la música.

De alguna manera estas posiciones innatas llevan a pensar que el aprendizaje del lenguaje hablado y la adquisición de la música guardan cierto paralelismo. Esta discusión es interesante para nuestros propósitos, pues en virtud de que la música y el lenguaje tienen una base sonora, melódica, rítmica y social, es posible que su aprendizaje siga rutas cercanas o similares. Varios educadores musicales, como veremos más adelante, sostienen que la música y el lenguaje se aprenden de igual forma, por lo que cabe adoptar modelos de aprendizaje muy parecidos.

Chomsky representa una revolución en las teorías del lenguaje. Su concepción innatista acerca de la forma como el niño estructuralmente es poseedor de habilidades para dominar el lenguaje impactaron el ámbito de la lingüística y el aprendizaje en la segunda mitad del siglo XX y aún conservan parte de su importancia.

Para este autor la base genética del humano faculta de manera intrínseca para adquirir el lenguaje. El niño posee las capacidades estructurales para adquirir el lenguaje, está dotado de manera natural de un conjunto de mecanismos, que se definen como "facultad de lenguaje" para apropiarse del habla de una comunidad determinada. La teoría lingüística general es una explicación de la especificidad humana que le facilita la adquisición de la lengua (Chomsky, 1974).

Uno de los puntos centrales sobre la "facultad del lenguaje", desarrolla la idea que a lo largo de su evolución histórica los humanos han desarrollado la capacidad natural para apropiarse del habla, es como haber nacido con una facultad mental específica para la realización de una tarea particular. Esa capacidad estructural para desarrollar el lenguaje es un atributo mental de carácter genético. La facultad mental lingüística se desarrolla al entrar en contacto con el lenguaje, en particular con las prácticas de habla de la comunidad donde se inserta el individuo. Durante el proceso de adquisición y dominio del lenguaje el niño selecciona los principios lingüísticos empleados en el entorno social, y mediante el recurso de repetir los fonemas y los significados, gradualmente adquiere los recursos, instrumentos y habilidades que utilizan los miembros de su comunidad en la adquisición del habla.

La facultad humana para adquirir el lenguaje es compartida por todos los integrantes de la especie, independiente del idioma que se use. Simplemente esa capacidad biológica se despliega en el

proceso de ir dominando las características particulares del idioma. La capacidad intrínseca no se ve afectada si la persona sufre alguna carencia o lesión física, en todo caso padece restricciones, pero no la habilidad general. La facultad del lenguaje es una propiedad de la especie, que tampoco se ve perjudicada por cuestiones económicas o raciales. La capacidad se asienta en las estructuras de la mente, por lo que el pensamiento y el entendimiento de los individuos tiene lugar en las más diversas sociedades humanas y en todos los individuos sin excepción, pues se ha convertido en una cualidad innata (Chomsky, 1995).

Así, el lenguaje y otras facultades biológicas se desarrollan en los individuos con una dirección determinada, no producto de la interacción, sino que su base se encuentra en las estructuras genéticas. El medio social, es visto como un estímulo pobre, que apoya, promueve, y gracias a su mediación, se logra que los individuos se apropien del habla, pero no es el causante de la adquisición del lenguaje, pues esa es una propiedad intrínseca de la especie humana. Sin la carga natural, la predisposición biológica a que nos hemos referido, el niño sería incapaz de desarrollar el lenguaje (Chomsky, 1983 y Carreiras, 1997).

Pool (2000) explica que la facultad del lenguaje se comprende como la existencia biológica de estructuras cerebrales que permiten la adquisición del lenguaje. El desarrollo histórico del cerebro da lugar a la realización de procesos sumamente complejos, determinados, específicos y que forman parte de la naturaleza biológica del humano.

Con una posición aún más fuerte dentro de las posiciones planteadas, Pinker (1995) considera que se tiene un instinto lingüístico. La posibilidad de que el lenguaje se presente y desarrolle está en función de la estructura lingüística que se localiza en el cerebro, no del habla cotidiana que practican los miembros de tal o cual comunidad. Así pues, el lenguaje depende exclusivamente de las características cerebrales que facultan para que el habla se desencadene en el medio donde nace el niño.

Con una perspectiva algo diferente, pero no tanto, Howard Gardner, propone que la persona posee cierto tipo de inteligencias naturales preferentes, lo cual da a entender que está menos dotado de otras, y que basta con apoyar las cualidades prioritarias para lograr su pleno desenvolvimiento. Explica que el ser humano cuenta de manera intrínseca con siete grandes tipos de inteligencias: la **lingüística**, que faculta para las habilidades literarias; la **lógico-**

matemática, una especie de capacidad para las ciencias; la **espacial**, que permite a la persona armar modelos mentales para manejar y ubicar el lugar donde se encuentra o se mueve, y de manera más amplia, para comprender las cuestiones geográficas; la **inteligencia musical**, refiere que la persona desde que nace cuenta con una predisposición para las habilidades propias de la música, y el conjunto de aspectos relacionados como el ritmo, la melodía, una gran capacidad auditiva, y los cambios sensoriales y emotivos propios de esa actividad; la **corporal y cinética**, donde se dispone de una inclinación hacia los fenómenos relacionados con el propio cuerpo; la **inteligencia interpersonal**, que permite la comprensión de otras personas y finalmente; la **inteligencia intrapersonal** que faculta para la comprensión de la persona misma (Gardner, 1998).

Gardner arriba a esa concepción después de analizar las habilidades de muchas personas en ambientes naturales, la aplicación de tests, el estudio de niños prodigio y de personas con problemas de aprendizaje. Con ese conjunto de experiencias y reflexiones desarrolla la teoría de las siete inteligencias innatas. Uno de sus seguidores explica la perspectiva de las inteligencias múltiples de esta manera:

Una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada. La capacidad para resolver problemas permite abordar una situación en la que se persigue un objetivo, así como determinar el camino adecuado que conduce a dicho objetivo (Walters, 1998: 33).

La habilidad musical, para este autor se manifiesta incluso antes de haber tocado algún instrumento o haber recibido instrucción musical alguna, como sucedió con el violinista Yehudi Menuhin, así que la inteligencia musical está referida a la naturaleza biológica vinculada al hemisferio derecho del cerebro y no se le considera una capacidad intelectual que se desarrolla producto de la interacción con el medio o los demás (ídem: 35).

La idea de que las personas poseen de forma natural un tipo de inteligencia es un tanto simple, pues en esencia se trata de indagar cuáles son las cualidades biológicas predominantes que manifiestan las personas; se descartan las influencias sociales recibidas desde el nacimiento y todavía antes. La inteligencia particular se posee de manera innata y el proceso educativo sólo tiene la posibilidad de seguir favoreciendo esas cualidades identificadas en el cerebro. Con un significado idéntico estos autores

emplean el concepto talento, que con frecuencia es usado en música para explicar habilidades innatas y tempranas en los niños. Esa cualidad la definen de esta manera:

El *talento* es una señal de potencial bio-psicológico precoz en cualquier especialidad existente en una cultura. Un individuo que avanza deprisa, que constituye una "promesa" en una tarea o especialidad, se gana el epíteto de "dotado". Los individuos pueden estar dotados para cualquier área de las que implican el uso de la inteligencia (Gardner, 1998: 67).

Bajo el enfoque innatista se concibe que la persona ya viene diseñada biológicamente con habilidades que el educador estaría en condiciones de promover con el objeto de hacer realidad la promesa que de antemano había determinado la naturaleza. El trabajo educativo consistiría en identificar y respaldar las capacidades naturales que exhibe la persona. En el mismo orden de ideas, al explicar otra cualidad de las facultades intrínsecas, el autor se refiere a Mozart con estas palabras:

La *prodigiosidad* es una forma extrema de talento en una especialidad. Mozart es calificado como prodigio a causa de sus extraordinarios dones en la esfera musical. Por lo general la prodigiosidad tiene lugar en una especialidad concreta: el talento del joven matemático Carl Gauss es bastante distinto de la precocidad del pintor inglés John Everett Millais o la prodigiosidad del jugador de ajedrez Samuel Reshevsky. De forma similar, Mozart difería de otros jóvenes dotados, incluyendo a su hermana Nannerl. Ocasionalmente, sin embargo, pueden darse los prodigios universales o completos (Gardner, 1998: 67).

En otra consideración del mismo corte biologicista, Lenneberg fundamenta su teoría genetista en atención a ciertos factores universales. Destaca la capacidad cognitiva específica del humano para el desarrollo del lenguaje, el proceso típico que tiene esa habilidad en particular y que se reproduce a escala universal. Explica lo siguiente: "El lenguaje de cada persona se va a generar de forma natural, en razón de poseerse una energía específica para que esa capacidad surja y se desenvuelva según patrones inherentes a la especie. El individuo funciona en atención a esa energía específica, y de la misma manera construye el lenguaje por sí mismo; la historia natural de su desarrollo otorga los mecanismos mediante los cuales armonizará su desarrollo; en cuanto a la lengua que se

genera, el lenguaje estará en armonía con la comunidad de pertenencia” (Lenneberg, 1985: 421).

La explicación innatista del desarrollo concede a la genética una carga decisiva para que la persona a lo largo de su vida eche a andar habilidades, inclinaciones o talentos. En alguna medida esta posición apela a la estructura biológica, las capacidades y definiciones que son parte inherente del niño o la persona. Algunos autores ven que las capacidades intelectuales pueden entenderse como otras características físicas de las personas, rasgos biológicos que los hacen más altos, fuertes, morenos, veloces. En lo intelectual, la naturaleza dota a los individuos de cualidades sobresalientes en aspectos como el lenguaje, habilidad para el estudio de las ciencias, la resolución de problemas matemáticos, la comprensión de las relaciones humanas, artes específicas, etc.

Para Colom (1994), la teoría de las diferencias individuales ha estado ligada desde su comienzo a varios supuestos. Primero, todas las personas son diferentes y que la causa del tamaño, color, aptitudes varias, en especial de la inteligencia, es de naturaleza biológica. Segundo, que esas variaciones ofrecen la posibilidad de aplicar instrumentos de medición para determinar el grado en que se distribuye la desigualdad humana. Con esta base se aplican los *tests* y el uso de la estadística para conocer los atributos individuales. En tercer lugar, la biología y la matemática ofrecen modelos de investigación para entender la naturaleza humana; la psicología, que pretende el conocimiento del hombre, se ubica dentro las ciencias naturales. Derivado de lo anterior, se tiene una psicología experimental, con la cual se pueden realizar estudios e investigaciones de corte cuantitativo, con la finalidad de determinar la distribución de los atributos personales.

Por ejemplo, se ha planteado la definición de las dimensiones descriptivas empleadas en los modelos factoriales, y el cuidado por la selección de los sujetos que van a constituir sendos grupos experimentales y de control. Esto es, cada vez se utilizan sujetos clasificados y divididos en función de una serie de dimensiones relevantes de diferencias individuales (Colom, 1994: 111).

Un exponente clásico de esta forma de concebir las potencialidades humanas es Eysenk (1987:12), quien contundentemente señala que “La evolución avanza por selección, y la selección está basada en la existencia de diferencias individuales genéticamente determinadas”.

Así como Gardner atribuye que por distinción de la naturaleza, la inteligencia de cada persona tiene un fundamento biológico, o Chomsky entiende que todos nacemos dotados con un equipo completo para desarrollar el lenguaje, Eynseck concluye que la inteligencia no es tanto una habilidad desarrollada con la experiencia a lo largo de la vida, sino que es algo que se trae desde nacimiento.

Parece muy probable, dado que la evolución procede por selección, que las diferencias innatas existentes entre los seres humanos se extienden a rasgos y facultades tan complejos como los que se ponen de manifiesto en la inteligencia y la personalidad, en la enfermedad mental y en la criminalidad (Eysenck, 1987: 12).

De una u otra forma los estudiosos que defienden que la habilidad, inteligencia, capacidades o el talento, tienen una base intrínseca, conforman toda una gama de posiciones cuyo centro se sustenta en que la persona exhibe todo género de virtudes y formas de actuar como una expresión de la naturaleza. En el caso de las artes, comúnmente se emplea el término talento para referir que se cuenta con cierta disposición o facultad para desarrollar determinada potencialidad. Ese rasgo que brota espontáneamente en las personas desde el momento de su nacimiento es defendido por muchos educadores y es utilizado para catalogar a los buenos artistas y separarlos de quienes no muestran las habilidades deseadas o el talento para tal o cual disciplina. Se posee el don o se carece de él.

En música es muy usado el término talento. Los profesores son dados a localizar a los niños que desde un primer momento exhiben grandes habilidades auditivas, su capacidad de ejecución de algún instrumento es sorprendente, se percatan de inmediato de la forma como se construye la música, muestran habilidades rítmicas sobresalientes, a muy tierna edad componen obras con cierto grado de complejidad, etc. En cierta medida se intenta identificar a quienes de nacimiento están hechos para el arte sonoro. A partir de la presentación de ese talento para la música se trata de brindar las atenciones educativas necesarias con el objeto de promover el don.

Lo único que se puede argumentar en contra de esta concepción innatista, es que si el niño pequeño no da muestras inmediatas de habilidades musicales evidentes, se le deja fuera de una educación musical, así sea elemental. Pero también se estaría descartando a músicos que su fuerte no es un talento primigenio,

sino que para desarrollar sus habilidades requieren de un proceso educativo más largo y probablemente más dedicado, como ha sucedido con muchos músicos profesionales y de alto nivel de ejecución cuya maduración y sus grandes habilidades musicales aparecen en la juventud o incluso en edades más avanzadas.

En cierta forma, esta posición biologicista niega que la persona pueda adquirir una habilidad con el paso del tiempo, que las capacidades puedan irse conformando con base a la experiencia, el trabajo, la disciplina, o que la educación es poco efectiva si no se cuenta con el talento musical. La educación, es decir, la intervención social que intenta promover en el individuo ciertas capacidades, según la explicación que recurre al talento, no tiene mayor resultado si la persona no está dotada genéticamente de tal o cual cualidad. No se piensa que la capacidad para pintar, ejecutar un instrumento o desenvolverse en un escenario, pueda ser aprendida a partir de ensayos, ejercicios, un proceso de promoción de potencialidades. Bajo ese criterio, el talento se trae y no es posible que se adquiera con una vida de trabajo.

Un problema que surge de la posición innatista es que la persona debería estar dotada de cualidades de todo tipo para tener un desarrollo adecuado en la sociedad, pues si sólo dispone de capacidades naturales para un determinado segmento de competencias, digamos el musical, el matemático y algunos más, podría presentar dificultades para el dominio integral que se exige en un mundo sumamente complejo. Es posible que se disponga de capacidades extraordinarias para ciertos campos de desempeño, pero entonces ¿qué se debe hacer en los ámbitos en donde no se tiene una disposición sobresaliente? Contrario a lo señalado por los autores que apelan a las inteligencias naturales, lo más probable es que tenga que recurrir a la educación. La educación identifica las capacidades de los individuos para tal o cual campo de desempeño y propone y aplica determinadas estrategias para promover las transformaciones orientadas a la adquisición de mejores niveles de desempeño, procura la aparición de cualidades que inicialmente eran escasas o insuficientes. El papel de la educación es favorecer el desarrollo integral de las personas, aunque en el comienzo sus capacidades sean muy modestas. Dicho de otra manera, la educación procura promover habilidades sin importar que al inicio la persona no presente ningún talento especial.

La concepción de la educación integral elabora una propuesta que busca que los niños adquieran concepciones y

habilidades de todo tipo, sin exigir talentos o disposiciones previas. El programa educativo se orienta a preparar a las personas en la totalidad de aspectos necesarios para una inserción adecuada en la sociedad. Eso exige cuestiones cognitivas, la ejercitación física, un marco histórico, habilidades matemáticas, sensibilidad para aspectos relacionados con el arte, capacidad para relacionarse con las personas, dominio de las bases científicas, conocimiento de sí mismo, desarrollo del lenguaje, de la reflexión, y seguramente muchas cuestiones más.

La función de la educación consiste en la intervención de los adultos de una forma sistemática y planeada. El proyecto educativo pretende la formación más completa. Se hace menester que todas las personas estén lo suficientemente preparadas para las exigencias impuestas por el ambiente social donde se desenvuelven. Y aunque ciertos campos y habilidades sean de mayor dificultad para algunos, los actores educativos, padres, maestros y otros miembros del grupo social, tienen la obligación de ayudar a vencer los obstáculos con el objeto de adquirir la formación necesaria, suficiente y hasta muy elaborada en áreas de su interés.

Cabe decir que si el niño da muestras de alguna cualidad en la que sobresale, aún así requiere de la educación. Para poder desarrollar esas habilidades destacadas, se hace necesaria la ayuda de los demás, de aquellos que tienen una preparación particular, los maestros de la disciplina. Lo que mencionamos no es un asunto menor, por lo menos cabe analizar la importancia de la intervención social en la expansión de las habilidades excepcionales que posee cierta persona, sobre todo en su niñez. Si la persona cuenta con ciertas habilidades, lo que podría ser un don natural, para su desarrollo requiere del cuidado, la preparación, de un programa educativo que le permita consolidar y expandir ese talento.

De acuerdo con la posición de Gardner, la capacidad musical es una de las inteligencias que se traen de nacimiento. Entonces sólo falta que la sociedad ofrezca un entorno musical desarrollado, es decir una cultura de canciones, rimas, tonadas, ritmos, la infinidad de sensaciones sonoras musicales que rodean al niño desde que nace y tal vez antes. Es entonces que esa inteligencia natural puede tener un desarrollo. Hace falta que unos padres le acerquen varios modelos musicales, pongan al niño en contacto con cierto tipo de música, lo lleven a sitios donde se interprete la música, le consigan grabaciones, instrumentos, pero sobre todo, de manera especial e imprescindible, se requiere que

lo lleven a una escuela donde se ponga en práctica un programa de formación musical, así el niño sea un prodigio. La formación musical de ese niño exige la intervención consciente y programática de maestros con una excelente preparación, que permitan a la persona con cualidades extraordinarias para la música ascender en una escala de retos, dificultades, problemas y los niveles de ejecución que ha elaborado una sociedad a lo largo de siglos.

Las capacidades innatas son indispensables para casi todo tipo de apropiaciones, desarrollos y aprendizajes, pero es probable que no sea una condición suficiente para hacerse de la cultura. En nuestra opinión, el apoyo social es una condición necesaria e indispensable.

El talento

La enseñanza de la música en la actualidad apela a la disciplina, la dedicación, el trabajo arduo, los ensayos interminables; por su parte el maestro apura, pide precisión, mayor dominio, elaboración de un estilo personal, el conocimiento de la historia del arte y de la música, demanda el acercamiento a infinidad de autores e intérpretes, sus exigencias parecen interminables. La clave del aprendizaje es la práctica y trabajo, mucho trabajo. Los métodos de aprendizaje, como veremos un poco más adelante, se sustentan en los ejercicios rítmicos, el desarrollo del oído, pero sobre todo exige ensayar, pulir las obras, llegar a la exactitud más perfecta.

Al entrar al medio musical uno advierte la entrega total de los estudiantes hacia la ejercitación que no parece alcanzar la fuerza, el estilo y la tonalidad deseada, sin embargo todavía se llega a hablar con cierta frecuencia del talento que posee el estudiante. Talento que como ya hemos visto se refiere a las cualidades innatas con las que nace el músico para enfrentarse a la lectura, la ejecución la apreciación sonora o la creación de la obra musical.

El maestro exigirá talento, que no es otra cosa que una capacidad particular, un grado de desarrollo natural más evolucionado que otros alumnos, una disposición casi mágica para hacer música. Con el talento se espera que el chico muestre habilidades extraordinarias, que sea casi un superdotado, que con solo mirar la partitura los dedos brinquen maravillosamente en la cuerda o las teclas se dejen aplastar en acordes admirables. Fuera de escenas fantásticas, lo que sucede en las escuelas de música es algo muy diferente. En realidad se va dando un aprendizaje gradual, en donde los alumnos transitan de niveles de escucha y de

interpretación elementales a otros superiores; la evolución ocurre después de largas horas de trabajo, pasan por varios niveles de dominio, dominan poco a poco los pasajes difíciles, repasan una y otra vez para mejorar su ejecución y obtener la aprobación de sus maestros.

Es obvio, como en cualquier otro campo del conocimiento, que algunos alumnos tienen más facilidad para escuchar, para la composición o la interpretación. Pero lo característico del aprendizaje de la música es la disciplina, la realización de innumerables ejercicios, ensayar en la escuela y en la casa por largos períodos. El profesor de música valora a cada uno de sus alumnos y en función de la capacidad mostrada impone la realización de un plan de acción, dispone metas, ritmos de trabajo, posiblemente unos más exigentes y probablemente otros más benignos. Conforme el alumno va logrando los aprendizajes exigidos, el profesor ajustará sus orientaciones, variará el tipo de ejercicios, con base en la evaluación de los logros, hace saber donde se encuentran las limitaciones y cuáles son las perspectivas de transformación. En general, el centro de la adquisición de las habilidades musicales consiste en un largo y complicado proceso de aprendizajes específicos. En ese andar, el profesor valora, adecua estrategias, determina el tipo de ejercicios; en lo que toca al estudiante, éste adquiere el ineludible compromiso de trabajar, sentarse a realizar las actividades encomendadas, estar atento a sus avances, detectar nudos y tratar de sostener un camino de avances, con el objeto de mejorar su capacidad y dominio musical.

Como parte de la historia de la educación, en el pasado se hacía referencia a la buena o mala cabeza del niño para estudiar, se defendía que algunos nacían con aptitudes para el estudio y otros estaban condenados a las tareas sencillas. Antes de que se generalizara la concepción universalista de la educación, como parte de las tradiciones elitistas, la posibilidad de estudiar se concedía sólo a los notables, a aquellos que por su lugar en la sociedad o su respaldo económico estaban en condiciones de pagar su preparación o todo se les concedía de forma natural, en especial una esmerada formación. Sólo en ese marco de privilegios, de sociedades exclusivistas y marginadoras, es posible sostener la concepción de talento o de los dones innatos, que en esencia justifica la educación de unos cuantos y deja fuera a las grandes mayorías. Eso sucedió por siglos y milenios en la música, las artes y en todos los campos del conocimiento.

La educación tradicional, en sus aspectos esenciales, se orientó a la formación de elites, se capacita a los gobernantes, sacerdotes, funcionarios y grupos exclusivos de intelectuales, artistas, científicos, que dominan al conjunto de la sociedad. Para quien no naciera al interior de la aristocracia, el acceso a la educación podría deberse a circunstancias excepcionales, entre ellas, cualidades fuera de lo común. Y aún así habría que estar cerca de algún miembro de la elite que posibilitara el descubrimiento del don y el padrinazgo. El sacerdocio, el comercio, la escribanía o la música de capilla podrían ser algunas de las vías probables para acercarse a las comunidades poseedoras del saber. En primer lugar es exigible que el chico disponga de un espacio de formación inicial, debería contar de una memoria notable, habilidades auditivas especiales, una ejecución musical que sorprendiera a su audiencia y, en segundo término, cabría esperar que apareciera un mecenas que lo impulsara, sostuviera y lograra que el virtuoso ascendiera en la escala social y en su disciplina. Los casos que reporta la historia no son numerosos. Es probable que algunas personas dispongan de una base genética extraordinaria, pero es indispensable se ofrezca un ambiente de desarrollo donde esas cualidades cuajen, y eso es más factible de obtener en los estratos de privilegio. El talento requiere de una cuna para su identificación, el exigible proceso de construcción y la promoción donde fructifique.

El talento se extiende a campos muy variados, en realidad siempre estamos ante personas que demuestran habilidades más destacadas sobre los demás, ya sea en lo conceptual, en cosas prácticas y en lo personal, aunque muy frecuentemente lo situamos en la matemática, la música, la pintura, las ciencias y las artes en general. Sin embargo, la exhibición de esas cualidades exige una educación especialísima. La historia ofrece registros de casos donde los genios o personas dotadas de cualidades excepcionales aparecen ligadas a la influencia del padre, los aprendizajes obtenidos en el taller, gracias a la intervención de un tutor, en la academia o en alguna institución donde se ofrecen las condiciones para desarrollar esas cualidades. El pintor encumbrado, el músico brillante, el matemático excepcional, el orador envolvente y seductor, el escrito capaz de conmover, tienen una relación con un entorno de cultura y experiencias diversas; no vienen del desierto y cuando regresan de la ermita leyeron intensamente. El talento es apenas el brote inicial de la potencialidad; en cualquier caso se hace imprescindible

un proceso educativo que conduce a la concreción de las habilidades reconocidas.

El talento invita a entrar en la fantasía y el milagro. Se hace cómodo y deseable que las habilidades puedan aparecer por un benigno arreglo genético y que las personas no tengan necesidad de estudiar y menos de trabajar en su formación, las cualidades brotan y ya. Cualquiera desearía gozar de una memoria privilegiada, capacidades matemáticas que dejaran pasmada a la comunidad científica o que la habilidad musical de algunos niños emulara el mito mozartiano, sin un esfuerzo de por medio. Para los profesores sería muy conveniente que los alumnos imitaran y superaran de inmediato las dificultades que imponen ciertos pasajes musicales, que resolvieran de inmediato los problemas del contrapunto y tocaran de maravilla a la primera lectura. Es bonito soñar con talentos espontáneos, cualidades traídas de nacimiento y sólo esperan el momento para irradiar sus virtudes, sin pasarse días, meses y años realizando los ejercicios impuestos por la comunidad.

Así que más que estar en espera de los garbanzos de a libra, habría que pensar cómo abrir la escuela al mayor número de estudiantes, crear las condiciones económicas y materiales para su permanencia, garantizar se goce de maestros debidamente preparados, de bibliotecas con libros y material audiovisual actualizado y suficiente. Seguramente a la escuela acudirán chicos interesados y con grandes capacidades, pero sería conveniente preocuparse por el ambiente sociocultural para animar, apoyar y permitir el desarrollo de las personas en sus diferentes campos de interés y estudio. El sistema escolar, en todo caso, debiera prever formas de atención para poblaciones en situación de desventaja social, económica, cultural, física y biológica. Y en la situación inversa, también se deberían diseñar formas de acción educativa específicas para los alumnos que presenten habilidades destacadas.

Sin embargo, en la actualidad lo que impera es el tope para seguir estudiando. Se bloquea el ingreso a la escuela, en cada escaño se pone una barrera, se fija un examen de admisión hasta en los niveles más elementales de la pirámide educativa. Basta ver los resultados de admisión y escandalosamente son pocos los aceptados, y muchos los excluidos. Hoy se tiene que esperar, buscar, rogar un lugar para ingresar al Jardín de Niños, hay que derrumbar murallas burocráticas para ganar un lugar en la escuela. Prácticamente se ha vuelto a los tiempos del exclusivismo escolar, los lugares son contados, los excluidos son la mayoría; otra vez la escuela es para

los privilegiados, para los que tienen los contactos, los que pueden pagar altas tarifas en las escuelas privadas, y cuentan con la posibilidad de ir a otra ciudad o al extranjero.

Ya en la escuela, no existe la programación, la disposición, la estructura educativa, los maestros, para lograr una educación eficiente, atenta, responsable, gestora de las habilidades y de los esfuerzos de los niños y jóvenes que han logrado ingresar. La escuela en estos tiempos no apoya ni ayuda al alumno poseedor de grandes habilidades, como tampoco al que demanda una atención y ayuda todavía mayor. La escuela existente es un impedimento a todo tipo de talento, de habilidad, de interés por una educación cierta, científica, crítica, creativa, libre. Lo único disponible es la burocracia, la pobreza, la imposición, la cerrazón a todo espíritu que busca la novedad, la invención, la soltura por el conocimiento, la investigación, la conformación de seres humanos en proceso de convertirse en constructores de un mundo sin mentiras, un mundo en donde no impere la injusticia, el control religioso y político.

El talento es la cualidad de creación que todos poseemos y que la escuela debería promover, sin tapujos ni vueltas. La realidad es otra cosa, la escuela muy frecuentemente opera como un estorbo a vencer. Tal vez más que talento se requiere constancia. Bueno, trabajo, disciplina y tozudez.

La exigencia de contar con un talento, un don especial para la música, ha sido un problema para el que se inicia en el aprendizaje de este arte. Muchos aspirantes a ingresar a una escuela de música han sido rechazados después de un examen donde aparentemente presentan escasas facultades. En la evaluación preliminar, los maestros buscan a los alumnos con un buen dominio del solfeo, que exhiban buen oído, sean capaces de entonar adecuadamente alguna melodía y hasta tocan con destreza cierto instrumento. En otras disciplinas, el educador acepta como algo natural que el alumno tenga dificultades para el aprendizaje o no demanda habilidades especiales por anticipado, pero en el arte, y en particular en la música, existe la tendencia a que desde el comienzo el alumno esté dotado de cualidades naturales. La exigencia central es que el chico ya cuente con capacidades bien identificadas para la actividad musical. La educación consistiría en apoyar la expansión de los dones intrínsecos.

El talento se define como una aptitud neurológica para la música que requiere escasa estimulación externa para mostrarse como tal. Hargreaves (2002) refiere que algunos de los grandes

compositores como Mozart, Haydn, Mendelssohn, Beethoven y Britten, mostraron talentos notables a edades tempranas. Sus familiares y biógrafos reportan el desarrollo de habilidades de tipo musical excepcionales comparándolos con otros niños y jóvenes de su edad. La historia de la música reporta numerosos casos de chicos con una capacidad asombrosa para componer o ejecutar música, entre ellos está el húngaro Erwin Nyiregyhazy que al año podía cantar con excelente memoria y entonación, a los cuatro era capaz de ejecutar al piano cualquier obra, a los seis podía componer y a partir de los once años ofreció varios conciertos por todo Europa ganándose el reconocimiento del público. Yehudi Menuhin es otro caso excepcional de talento precoz. A lo largo de su vida sorprendió a compañeros y maestros por la facilidad con que aprendía y resolvía todo tipo de problemas de carácter musical.

Los genios en la música han sido numerosos, algunos siguieron desarrollando sus habilidades naturales, bastaba algún indicio o señal para que brotaran obras y ejecuciones sobresalientes. Como muestra de su grandeza se conservan muchas de sus obras, además de infinidad de anécdotas para corroborar la gracia que les concedió la naturaleza. Sin embargo no todos los niños prodigio conservaron el talento a lo largo de su existencia, en cierto momento la genialidad se apagó; así como surgieron las evidencias de un talento inusitado, de la misma manera esas habilidades desaparecieron sin dejar huella de lo que pudo ser. El don es visto como una gracia de la naturaleza, se espera que continúe y complazca a los que tienen la oportunidad de disfrutarlo, pero como cualquier misterio, no se puede exigir a voluntad que aparezca en los alumnos de la escuela, sería tanto como tener la posibilidad de rediseñar su cabeza o sus manos.

Aún así, en algunos conservatorios todavía pesa fuertemente la exigencia de un “talento musical”. María Elena Larrègle (2001) analiza la problemática que se genera al conceptualizar a la música como una capacidad de corte genético. En primer lugar plantea que la capacidad para la música no es un don, sino una habilidad que se enseña y se aprende. Sin embargo, al revisar como se ha entendido la educación musical en la historia, las cosas han sido al revés. En la época medieval, los maestros elegían a los jóvenes que mostraban disponer de “talento”, es decir una aptitud hasta cierto punto sorprendente. La idea de que la música es un don tiene antecedentes muy remotos. Los griegos y los romanos exigían en los alumnos esa cualidad natural, en los tiempos subsiguientes

predominó la idea que la música sólo se daba en unos cuantos. Prácticamente en toda la civilización occidental ha estado presente la concepción que se nace con inclinaciones hacia la música y, por el contrario, muchas personas están negadas para este arte. Si se toma como válido el supuesto que la música sólo es dable a privilegiados, en consecuencia la enseñanza musical debe dirigirse exclusivamente a niños y jóvenes con cualidades únicas.

El principio de las capacidades naturales que concede la oportunidad educativa a unos cuantos, sólo tomó en cuenta a los varones y excluyó a las mujeres. Como un ejemplo aislado de la marginación femenina, en este ensayo revisamos la situación de Mariana Mozart, la famosa Nannerl, quien habiendo mostrado enormes cualidades musicales se le hizo a un lado en beneficio del hermano. El padre, Leopoldo Mozart, al advertir las virtudes musicales del hijo varón deja de preocuparse por la educación de la niña. Es el pequeño Wolfgang quien recibirá la atención esmerada, la rigurosa y prolongada educación que permitió la creación de unos de los más grandes portentos musicales. El reconocimiento del talento, en cuanto al género, se da en todas las disciplinas y campos del conocimiento. Tal vez lo que esté en juego no sea el talento sino la discriminación hacia la mujer, concepción que se mantuvo por siglos.

Sin embargo hay prácticas humanas donde no es posible excluir a nadie, a pesar que en cierto momento se presenten debilidades e inconsistencias. Un ejemplo notable es el aprendizaje del idioma que en términos generales todos lo adquieren, no tanto por una intención explícita de enseñarlo, sino porque la dinámica social permite su escucha, imitación y dominio. Algunos niños se atrasan en la adquisición de los elementos del habla, pero la comunidad insiste en su aprendizaje, en ocasiones tomando las debidas preocupaciones y en otras porque en la vida cotidiana jamás se deja de hablar y de comunicarse. Sucede que todas las familias promueven el aprendizaje del lenguaje sin distinguir, en atención a los procesos de habla continua, dados por la vida en común y los procesos de socialización permanentes. En los hechos es casi imposible que la comunidad hablante logre excluir a sus miembros de la adquisición de la facultad de apropiarse del principal vínculo comunicativo.

Las teorías que apelan a las cualidades innatas como soporte para el aprendizaje han perdido influencia en muchas disciplinas, sin embargo como toda concepción que se arraiga en la mente de

las personas, en ocasiones todavía se exigen dones biológicos que no dependen de la voluntad del alumno. En el campo de la música no falta el maestro que primeramente escudriña si el aspirante da una buena demostración de habilidades primigenias para hacerse acreedor a su atención. Larrègle comenta que en Argentina, como en otros países, a lo largo del siglo XX la inscripción en los conservatorios de música era escasa, en virtud que los niños en sus audiciones iniciales no ofrecían un grado de habilidad particularmente destacado para hacerlos merecedores a recibir la matrícula y menos poder pasar a las aulas a recibir clases. Por lo mismo los graduados eran muy escasos, contribuyendo a mantener vivo el mito del talento que la naturaleza concede muy raramente.

Para esta autora, en el arte sigue fuertemente arraigada la noción que la música no es aprendible ni enseñable: “es una actividad reservada a ciertas personas que demuestran tener una disposición especial, de origen desconocido y características indefinidas: el Talento” (Larrègle, 2001: 31). Así, con mayúsculas. Muchos maestros de música todavía esperan que el principiante cuente por anticipado con esa virtud indispensable para la ejecución musical. Está bien que algunos sean capaces de ofrecer un alto registro para la actividad musical, pero el problema se presenta con los miles y millones de niños con regulares capacidades hacia la música, o más todavía, con aquellos con dificultades para dominar los tonos, el ritmo de las melodías, así sean las que se ejecutan regularmente en su entorno social y cultural.

La atribución de cualidades excepcionales tiene una larga tradición, tal vez sea la forma antigua más aceptada para explicar las capacidades humanas. Los pueblos de la antigüedad atribuían a la naturaleza ser la causante de la inclinación de las personas por el arte, la magia, el estudio o realizaran proezas militares y deportivas. A la explicación biológica, con frecuencia se agrega el origen de casta, es así como las actitudes bélicas, los delicados modales, el don de mando, se ven como una herencia aristocrática, la transmisión de cualidades gracias a vías de sangre de tal o cual familia noble o dinastía real. Se espera que las aptitudes destacadas sólo sean factibles en las estirpes regias, en los ambientes edulcorados de las cortes, en los hijos de reyes, condes, gente bien. Durante el romanticismo, etapa en que el arte se eleva a niveles excelsos, perduró la idea que los atributos concedidos a los artistas eran un regalo de los dioses y sólo las personas extraordinarias eran capaces de tomar los pinceles y crear obras maestras; en la música

sucede lo mismo, se asume que el artista está tocado por la mano celestial o la naturaleza, recibiendo ese don que lo faculta para la creación de obras excepcionales. “El artista devino una especie de semidiós capaz de producir gracias a la inspiración de su genio una obra maestra, irrepetible, única. Un discípulo podía aprender de su maestro la técnica, pero nadie le enseñaría a ser ‘artista’, porque eso está inscripto en la sangre como un don casi divino, intransferible, que se posee o no, como la fe” (Larrègle, 2001: 31).

La concepción que diviniza a los grandes artistas de la antigüedad y podríamos decir de estos tiempos, no sólo se mantuvo en las cortes palaciegas, se asentó en las escuelas, universidades y conservatorios y fue extendiéndose a los sectores populares. Esa forma grandilocuente de rendirse al trabajo maravilloso de muchos artistas, además de inmortalizar sus obras en la plástica, la literatura, y en especial la música, elevó la creación a las alturas del Olimpo. El artista-hombre abandonó el ras del suelo para situarse en umbrales inalcanzables para el estudiante normal que se iniciaba en esas lides del arte y la representación. La aureola concedida a esos grandes creadores dio la impresión que ningún mortal podría emparejarse con la excelsitud del gran maestro, el artista-genio. Al leer las biografías de muchos músicos, encontramos referencias a ese gran poder venido de lo más alto de los cielos, un extraño misterio imposible de comprender ni analizar. El efecto literario de magnificar al artista provoca en el lector enorme admiración y un sentimiento de pequeñez. Queda la sensación del artista tocado por la gracia divina. Por una parte se resalta la grandeza divina del artista, y por otra a quien no le gustará poseer esos dones que no cuestan nada, los concede el cielo. Es más cómodo nacer con talento que vivir sin él.

La idea del talento está hecha para provocar un sentimiento encontrado: la imposibilidad de disfrutarlo a no ser por la gracia divina y la sensación de pequeñez ante la inmensidad del artista capaz de sorprender a los comunes. ¿Qué se podría hacer ante el niño excepcional que va dando por el mundo muestras de una grandeza inconmensurable, que el resto de los mortales estamos muy lejos de poseer? El genio se asemeja a la vida de los santos o de los héroes que sólo son pureza, generosidad sin límites, valentía desbordada, logros que el humano del público jamás podría igualar. Es posible que de alguna manera se conciba al genio como una barrera para el estudiante común. Se inventa una cúspide inalcanzable para la ejecución cotidiana.

En otra perspectiva, el estudiante puede sentirse incapaz para desarrollar los niveles de ejecución exigidos. Ristad (1994) señala que el maestro puede provocar en el alumno un sentimiento de inutilidad, una enorme sensación de culpa e incapacidad, que lo hace desistir de un proceso gradual de adquisición de las habilidades musicales. El chico que asiste a sus primeras clases de instrumento puede ser desanimado, pues en lugar de aceptar los conocimientos y virtudes alcanzadas, el maestro demanda una ejecución notable, más elaborada. El alumno entona, armoniza y toca de acuerdo a las concepciones que ha aprendido previamente, acude a la escuela a recibir las indicaciones que le permitan mejorar su trabajo y aspira a que la nueva maestra participe en su formación posterior. Lo inesperado es que la profesora exige por anticipado un chico talentoso, con cualidades musicales ya bien desarrolladas.

Para nosotros, las lecciones de música –o lecciones de cualquier cosa– pueden ser altamente peligrosas, ya que la culpabilidad semanal puede convertirse en una especie de adicción. Podemos incluso llegar a pensar que merecemos ser despreciados, y también, que podemos sacar algún tipo de provecho cuando nos repiten semanalmente cómo hay que hacer las cosas, es decir, cuando nos suministran las respuestas ‘correctas’. Así gradualmente, vamos perdiendo el entusiasmo espontáneo e inocente por la música, el tenis, el patinaje o las acrobacias, y lo reemplazamos por un intenso anhelo de hacerlo en forma ‘correcta’ para satisfacer al profesor. La palmadita que recibimos en la espalda, si lo hacemos bien, cobra más importancia que la música o el patinaje. Hay una parte de nosotros que se interesa más que nada en la aprobación, pero también hay otra parte un tanto subversiva –que tratamos de ignorar– que pateo y chilla, resistiéndose a toda costa a la autoridad del profesor. Ésta es la parte que nos suministra todo tipo de excusas para no estudiar (Ristad, 1994: 65).

En la perspectiva del educador, el alumno debe mostrar un talento para la música, se demanda tener un buen grado de habilidades musicales para continuar sus estudios, para merecer ser apoyado en su avance. Sin embargo, desde la visión de un estudiante con aptitudes regulares, la desaprobación de su maestro puede dar lugar a una autovaloración de ineptitud, el chico puede suponer que no dispone de la estructura biológica para convertirse en músico, o simplemente que no está en condiciones de recibir una educación superior a la lograda. En los hechos la palabra del

profesor resulta apabullante, él decide quién tiene talento y quienes no. ¿Qué estudiante podría cuestionar un fallo que va dirigido a determinar cualidades de origen genético? Tú tienes talento, dictamina el profesor, pero también podría fallar en contra. Ristaá, explica que es hasta años después, con más edad y juicio, que el jovencito estaría en condiciones de sobreponerse a la valoración recibida.

Sin embargo las valoraciones inmediatas que realizan los maestros podrían no estar sustentadas en ningún estudio serio. La admisión a las escuelas no siempre responde a la capacidad de los alumnos, a una probable perspectiva, sino por el cupo, el presupuesto y las políticas educativas. La evolución del aprendizaje no es algo fácilmente predecible. En la enseñanza y el aprendizaje las predicciones son sólo una apreciación de algo posible, pero jamás se podrá tener a ciencia cierta una seguridad en lo que se afirma. La aproximación al mañana elaborada con base en ciertos ejercicios de solfeo, oído, entonación o la ejecución de algún instrumento, es si acaso una hipótesis fundada en hechos pasados, en la formación previa, pero jamás se podría tener total certeza en lo que viene. Se está en el terreno de la probabilidad, de una mera apuesta al interés, la consistencia a mostrar por el estudiante. “Habiendo ingresado al conservatorio siendo niños, los que llegaron a acceder a este último misterio (lo sagrado) serían los talentosos capaces de iluminar con la luz de su genialidad innata la técnica que les transmitía el maestro” (Larrégle, 2000: 32).

Regresando a las concepciones tradicionales que han caracterizado a la educación musical, vale detenerse en otra idea que perdura en esta disciplina: el oído absoluto. Por esta cualidad, que también se entiende como un don de la naturaleza, se apela a una capacidad diferenciadora muy particular de la graduación del sonido. Por oído absoluto se demanda al alumno la capacidad intrínseca para discriminar la altura y duración exacta de las melodías y poder transcribir un fragmento musical sin necesidad de recurrir a un parámetro de referencia. En los hechos el resultado es que el estudiante se siente en desventaja o incapaz para seguir en la escuela si su oído no se apega a alto nivel discriminativo de origen genético que los maestros tanto buscan y que nunca falta algún compañero de la escuela se aproxime a esa especificidad.

En la práctica, el trabajo rutinario de la escuela hace énfasis en la memorización de obras, la repetición una y otra vez hasta el infinito, agotando días, semanas y meses enteros en la compañía

de la flauta, el piano, el violín. El estudiante se ve en la exigencia de seguir al pie de la letra los ejercicios y recomendaciones de su maestro: ensayar, reproducir, apegarse a la orden dada. Un aprendizaje tan mecánico, lejos de producir genios da como resultado músicos tradicionales, memoristas, réplicas de los formatos establecidos por el maestro o por la institución educativa.

Larrègle demanda la superación de estas concepciones reduccionistas, esclavizantes y que garantizan pobres resultados. Habría que "...abrir a todos los sujetos el acceso a las vías de conocimiento que el arte ofrece, desmitificando las ideas de genialidad y talento y, por otra, dar relevancia al contexto, a las manifestaciones culturales y artísticas que resultan significativas para los alumnos, los docentes y las instituciones en las que se da clase, propiciando el desarrollo de estrategias didácticas y metodológicas más ancladas en la realidad" (ídem: 36).

Apenas en el siglo XVIII algunos educadores europeos se pronunciaron por la educación universal. No fue la música el primer ámbito que aceptó que todo ser humano era capaz de adquirir nociones y habilidades independientemente de su genética y de la clase social a la que perteneciera. En realidad el sentido de imponer la educación universal no surge de la benevolencia de los gobernantes o del noble corazón de los dueños de la fábrica, sino por la necesidad de que la gente esté en condiciones de leer las instrucciones para el funcionamiento de la maquinaria moderna, organice el destino que se da a las mercancías, controle y disponga la operación de la medida de los instrumentos. La educación para todos tal vez no tenga un antecedente generoso, sino que sea producto de la estricta exigencia de la revolución industrial, las características del comercio mundial, sin embargo permitió que millones de personas tuvieran acceso a la escuela y a la larga pudieran darse otras formas de vida o por lo menos estuvieran posibilitados de reclamar los derechos siempre negados. Muchos años después, algunos educadores musicales comulgarían con la idea que todos los humanos tienen la potencialidad de acercarse a los secretos de la música. Afortunadamente pedagogos de la talla de Dalcroze, Kodaly, Suzuki y Willems, desde principios y mediados del siglo pasado clamaron por la educación musical para todos los seres humanos sin distingos de ninguna naturaleza.

Interaccionismo

Fundamentos psico-pedagógicos. Un aspecto esencial del significado del aprendizaje es que el sujeto, el niño, la joven o el adulto, adquieren nociones y habilidades a partir de la relación que establecen con los objetos. Piaget apunta que el niño realiza un creciente dominio sobre los objetos y fenómenos alrededor suyo teniendo como base la interacción. En esa relación hay dos partes: por un lado un niño con cierto grado de desarrollo y que además muestra interés en conocer las propiedades de las cosas y, del otro lado, sensaciones, estímulos, propiedades de esos objetos que impactan al pequeño. No es como apunta Chomsky, que los estímulos sean pobres, que no tengan importancia o no tengan ningún atractivo para el sujeto, por el contrario, son determinantes para la formación de la persona. Es el caso del afecto, el apego, las caricias que brinda una madre al hijo, la cercanía de la persona, el calor, la palabra suave motivan al niño, lo involucran en la relación humana. El ambiente familiar, el medio físico con todas sus sensaciones, colores, sonidos, la voz de las personas que rodean al niño, el conjunto de interacciones a que da lugar una comunidad compleja, son absolutamente indispensables para que el niño se incorpore al grupo humano, el mismo que lo anima a vivir y adquirir la infinidad de productos, objetos arte y ciencia, creados por la humanidad durante milenios y se propone sean adquiridos por las nuevas generaciones.

El interaccionismo aboga por la importancia que tienen tanto el sujeto como el medio que lo rodea. Por una parte es fundamental la acción, el interés, la satisfacción de la persona que actúa sobre el medio físico y social. Pero no menos decisiva es la caracterización de un ambiente para favorecer la interacción y el aprendizaje. Los dos elementos son indispensables, tan necesario es el niño que realiza la actividad y gracias a ello aprende, como el conjunto de objetos que aportan las posibilidades de contacto, riqueza de sensaciones y dominio.

Necesariamente los elementos del medio físico y social inciden en la persona para dar lugar a una transformación. Situándonos desde la perspectiva del niño, es posible que éste muestre interés por la palabra de la madre, el tacto que se ejerce en todo su cuerpo, los objetos que alcanza a distinguir, una gran variedad de estimulaciones de todo tipo, para las cuales muestra agrado y en no pocas ocasiones rechaza; del lado contrario, el grupo que rodea al niño intenta provocarle reacciones, lo anima, lo estimula

con objetos, ya sean los convenientes para su limpieza, alimentación, cuidados, también se agregan muchos otros estímulos que requieren una observación más precisa, se demanda la atención, piden una réplica. La relación entre un niño pequeño y su medio es extremadamente compleja en cuanto a sensaciones e información, ya sea que el niño tome la iniciativa o sean los adultos quienes interpelen al niño. El mero ambiente físico es el causante de la interacción que lo invita a tener un vínculo afectivo y sensible con infinidad de fenómenos, personas y objetos. En cualquier caso se tiene la relación dinámica entre quién lleva al cabo el proceso de acción y los objetos y las personas con los cuales se interactúa. El resultado es un manejo, un dominio de las características y propiedades, que en general denominamos aprendizaje y forma parte de la construcción global del conocimiento.

El término aprendizaje va a denotar la familiaridad con que el niño toca, mueve, desbarata un objeto conocido, la confianza que adquiere con las personas que lo rodean, la facilidad con que se acostumbra a rozar, ver, oír, oler, probar los objetos de su entorno. En el caso acústico se refiere a la identificación de sonidos, voces, melodías, que de acuerdo a la frecuencia, su timbre, gravedad, dulzura, son reconocidos, imitados, se interactúa y juega con ellos.

La relación con los objetos puede bien ser del todo intencional tanto por parte del niño como de los adultos, aunque también la naturaleza impone sensaciones espontáneas de todo tipo como parte de la vida cotidiana. Conforme la persona realiza la tarea de descubrimiento, el análisis de las cualidades y propiedades de los objetos que se suceden, paulatinamente aparece la diferenciación de los elementos constitutivos del entorno, se van asentando los rasgos distinguibles, se adquiere ventaja sobre la información obtenida, el resultado evidente es el aprendizaje, entendido como la familiaridad con las personas y objetos con los que se mantiene la interacción, una apropiación voluntaria e intencional. El niño trabaja con los datos proporcionados por el medio, revisa, analiza, cuestiona; a partir de los elementos dados, construye e inventa; realmente el proceso cognitivo supera ampliamente el papel de repetición y copia (Pozo, 1989).

Jean Piaget

Para Piaget (1896-1980) la noción de desarrollo, es decir el crecimiento físico y el desarrollo de capacidades intelectuales, consiste en una evolución espontánea derivada de cuestiones

biológicas, la mera transformación del organismo; por el contrario, el aprendizaje es un proceso provocado que exige la interacción del niño con los objetos, conlleva la intervención de los adultos y del medio social y cultural. El fundamento esencial de cómo el niño desarrolla y aprende las nociones que el grupo humano promueve es de carácter interaccionista e intencional. En muchas ocasiones el niño identifica y aprende cuestiones y propiedades del medio físico y social que están dispuestos en un orden natural, aunque la cualidad esencial de un aprendizaje humano, de tipo cultural, es aquél donde el grupo humano define como algo valioso, de interés para la comunidad, ya sea referido a las propiedades de los objetos, la características de los fenómenos o de las mismas personas. En esa relación que se demanda del sujeto sobre el objeto, se adquiere dominio sobre las cosas, teniéndose como resultado la apropiación y el manejo del entorno que le rodea, en particular en lo que se refiere al trato, relación y convivencia con los otros humanos.

Si bien cabe reconocer la enorme importancia que Piaget le concede a la maduración, entendida como el conjunto de procesos evolutivos que hacen del aparato psíquico una estructura cada vez más acabada y potente, la posibilidad de hacerse de las nociones y elementos de la información cultural, en todo momento exige la participación activa del niño sobre los objetos, físicos o abstractos, que se pretende asimilar. Mediante la relación de indagación, análisis, identificación, es decir, acciones cognitivas, de corte interiorizado, es que tiene lugar el aprendizaje. En ese sentido, vemos en Piaget a un estudioso de la interacción, pero no sólo de una interacción física, sino de los procesos intelectuales que lleva al cabo el sujeto cognoscente. Se aprende si el niño actúa sobre el medio. El aprendizaje es el resultado de una actividad cognitiva intencional sobre los objetos que se desea conocer y transformar. El niño no es pasivo ni hace copias, es un creador de conocimiento. Cada noción la hace y rehace. De ahí lo que se conoce como enfoque constructivista del conocimiento. El aprendizaje significa la construcción del conocimiento.

La noción de aprendizaje está referida a los procesos intelectuales como observar, analizar, evaluar, reflexionar y hasta descomponer o efectuar experimentos con los objetos que se pretenden conocer. La acción operatoria no es física sino mental. Si la persona, toca, mueve, pulsa, agita, escucha, desbarata, voltea, no hay que estar atento en el movimiento de la mano, sino más bien en las consideraciones mentales que tienen lugar en el cerebro.

Aprender es actuar intelectualmente, producir transformaciones, construir resultados posibles de acuerdo a la capacidad cognitiva para entender la acción, el fenómeno y sus consecuencias. El niño realiza los actos intelectuales conforme a su edad, y en su evolución aprende a escudriñar y a resolver las cuestiones más complejas a que se enfrenta todo ser humano. El aprendizaje faculta para acciones cognitivas sobre el conjunto de objetos, personas y relaciones, cada vez más complejas, con mayor grado de abstracción y de más largo alcance.

En el proceso de aprendizaje participan dos funciones simultáneas que comprenden tanto la acción de la persona como la influencia del medio. En lo que corresponde al individuo, de acuerdo a la explicación que aporta Piaget, la función es definida como asimilación, que representa la capacidad intelectual desarrollada para apropiarse de los atributos del objeto; del lado contrario, las personas, fenómenos sociales, físicos, abstractos, los objetos de la más variada naturaleza también ejercen un efecto sobre las apreciaciones realizadas por la persona, esta influencia es definida como acomodación. El aprendizaje conjunta ambas acciones: la del sujeto, que significa la acción intencional sobre el objeto para identificar y apropiarse de sus características y, la acomodación, que no es otra cosa que la presencia, la fuerza que ejercen las particularidades de otras personas, fenómenos sociales, culturales y los meros objetos físicos sobre quien lleva al cabo el acto de conocimiento. El aprendizaje implica un proceso simultáneo, una interacción dialéctica de ambas intervenciones: la acción del sujeto sobre las propiedades del objeto.

Piaget deja claro que el aprendizaje, o la adaptación al medio, son el resultado de la acción de la persona con las cuestiones físicas y abstractas. Se aprende en la medida que se interactúa con los objetos que proporcionan el conocimiento, así sea identificar un color, distinguir a la madre entre cientos de personas, correr, brincar, resolver un problema aritmético, entender las indicaciones de un profesor, salir bien librado del enojo de la esposa, ganarse la vida en lo económico, mostrar el debido dolor ante la muerte de un ser querido, etc. etc. La edad proporciona una potencialidad neurológica y la suficiencia lógico-matemática, pero es indispensable que la persona entre en contacto con los objetos específicos de conocimiento, domine su entorno natural y social, descifre sus propiedades, exigencias y vericuetos, a veces evidentes y en muchas otros casos entendidos como relaciones lógicas. La teoría piagetiana

en su esencia plantea que la persona aprende siempre y cuando interactúe, física y conceptualmente con el objeto físico o abstracto referido. El aprendizaje consiste en efectuar acciones intelectuales sobre los objetos físicos, los fenómenos abstractos o las relaciones sociales. No es la acción física lo que define el aprendizaje, se aprende cuando se establece una relación de comprensión intelectual sobre las cosas y los fenómenos. La esencia del conocimiento se ubica en la acción intelectual que tiene lugar al interactuar con la realidad.

Furth explica este proceso que es fundamental en la adquisición de nociones: "Piaget reconoce dos actividades dirigidas; una que va del medio ambiente al organismo, la otra del organismo al medio ambiente. La asimilación es la que va dirigida del exterior hacia el organismo y la acomodación, la que va del organismo hacia el exterior. Estas actividades no deben tratarse como pedazos de conducta separados: son dos aspectos o fases parciales de cualquier patrón de conducta adaptante" (Furth, 1987: 66).

La adaptación es la forma en que la persona se ajusta al medio social dado y se entiende como la íntima interrelación entre el niño y el ambiente. Ambos aspectos tienden a influirse mutuamente, uno depende del otro. Son dos partes imprescindibles del mismo proceso de incorporación del niño a su medio físico y social. Para que tenga lugar un aprendizaje y la persona responda adecuadamente a las exigencias impuestas por el medio, se requiere una capacidad intelectual, es decir las estructuras biológicas necesarias que dan lugar al pensamiento, el entendimiento, ciertas inteligencias, pero también el sujeto debe establecer una relación con los objetos físicos o los fenómenos sociales de su interés. Se hace necesario que la persona se interese por atender a la naturaleza, por las formas y propiedades de las cosas, se vuelve imprescindible desentrañar los simbolismos, el sentido y los significados escondidos que tienen lugar en la vida cotidiana de cualquier comunidad humana. La capacidad para entender la infinidad de concepciones físicas y sociales, posibilita una adecuada adaptación de la persona a su entorno.

El estudioso constructivista nos ofrece esta explicación básica de la forma como el niño se adapta y se apropia de la cultura que ha creado la comunidad. "El conocimiento no es una copia de la realidad. Para conocer un evento, no se trata de simplemente de mirarlo y de hacer una copia o imagen mental de éste. Conocer un objeto es actuar sobre éste. Conocer es modificar, transformar el

objeto y comprender la forma en que este objeto es construido. La operación es entonces la esencia del conocimiento; es una acción interiorizada que modifica el objeto de conocimiento” (Piaget, 1987 a: 184).

La acción del niño sobre el medio es la base del conocimiento. Sin embargo quien hace el medio es la familia o dicho de una manera más amplia, la comunidad. Son los adultos quienes le brindan al niño el conjunto de posibilidades de interacción. Bien puede ser que los padres vivan en el campo y estén dedicados a cuestiones agrícolas, en ese sentido las vivencias que se proporcionan tienen como base un medio social determinado. En cambio si los padres radican en la ciudad, habitan un departamento y son oficinistas, sus condiciones de vida son el sustento para el tipo de interacciones que tendrá el hijo. El ejemplo lo podríamos prolongar si imaginamos a unos padres pobres y a otros en una situación económica más holgada. También si los padres le prestan poca o mucha atención al hijo, en cuanto al trato personal, el acercamiento físico, la dotación de objetos de todo tipo, si conceden libertad al niño para actuar, salir a la calle, conocer amigos. Más adelante si los padres permiten al niño expresar sus ideas e inquietudes, o si por el contrario se establecen muchas restricciones al pensamiento, la creación, la libertad para actuar y relacionarse con los demás. En ese sentido, el entorno, la actividad, el nivel social, las concepciones de educación asumidas por los padres, la familia y la comunidad son esenciales en el proceso de construcción del conocimiento que realiza cada individuo.

La perspectiva interaccionista de Piaget concede enorme importancia a las competencias que ocurren en la persona producto de su desarrollo biológico. El fundamento de los cambios es atribuido al crecimiento físico del cuerpo y el cerebro, es decir, las transformaciones naturales y más que nada en la consolidación de las funciones cerebrales. Así concibe que el niño de hasta un año muestra determinada disposición para el aprendizaje sensorial, la consolidación del cuerpo y una gran cantidad de habilidades motrices; de uno a tres años desarrolla su capacidad para aspectos lingüísticos, sociales y de lógica-matemática básica; después de los seis años tiene mejores condiciones mentales para manejar operaciones de la física y lógica más avanzada. También se da un mayor dominio de las habilidades lingüísticas y el inicio de la comprensión de relaciones sociales complejas y los valores. De acuerdo a esta periodización, el niño y la niña adquieren capacidad

para entender y resolver problemas de lógica formal de los 12 años en adelante. En esta etapa se consolida la comprensión de la relación interpersonal en sus niveles complejos, de adaptación a la sociedad, de juicio, y el descubrimiento de infinitud de aspectos y situaciones que demanda la vida diaria.

La idea que nos ofrece este estudioso de los procesos intelectuales es muy clara en el sentido que el aprendizaje es un acto intelectual. Con el objeto de caracterizar la evolución de las capacidades cognitivas, establece una periodización en donde reseña que la capacidad de razonamiento cada vez se hace más compleja en función de la edad, por consideraciones biológicas propias de la especie, el cerebro se transforma presentando una evolución gradual de facultades cognitivas. Aunque también es evidente que el conocimiento adquirido no es el producto del mero paso del tiempo, con el crecimiento físico se llega a poseer mayor capacidad intelectual, pero el conocimiento se adquiere sólo si hay interacción con las propiedades de los objetos. En la esencia del conocimiento está el ejercicio intelectual que realiza la persona para asimilar y entender el tipo de atributos de las cosas y los fenómenos de su interés. Aprender implica necesaria y fundamentalmente una acción intelectual sobre las particularidades físicas y abstractas de los fenómenos que nos llaman la atención, sobre lo que se advierte y lo que no se ve, pero que es aprehensible gracias a las inferencias lógicas, al acto mental que nos lleva a la reflexión, al análisis y el cuestionamiento.

Respecto a la creatividad, Piaget se pregunta cómo es que se crean e inventan cosas, de qué forma se desarrollan las explicaciones innovadoras. En primer lugar señala que la creación no es cosa de genios. Admite que algunos individuos consideran que la creación es un atributo innato, una capacidad que ya se trae, pero revisando bien las cosas no hay nada de eso. La creatividad en casos muy raros se presenta a una edad precoz, en su mayor parte los adelantos, las invenciones, las grandes creaciones de la humanidad provienen de personas que a edad madura y avanzada lograron desarrollar ideas y explicaciones consideradas originales y novedosas. Para él, la creatividad es el resultado del trabajo individual y colectivo, la incorporación de nociones de otras disciplinas, la confrontación de ideas y explicaciones, el debate entre planteamientos divergentes, la derivación lógica o inferida de una nueva forma de entender o hacer de las cosas. La persona creativa desarrolla sus aportaciones como producto de una revisión de lo que se ha venido haciendo en

campos disciplinarios diversos, de cuestionar las aportaciones de la comunidad, de estirar posibilidades; el creador es una especie de rebelde, replantea y corrige lo ya elaborado. La hipótesis sobre el proceso creativo se concreta en pocas palabras: es un proceso de abstracción reflexiva, que consiste en una revisión crítica de las nociones elaboradas, un proceso mental que obliga a una reconsideración minuciosa de los conceptos aceptados (Piaget, 1987 b).

La acción del niño sobre los objetos con los cuales interactúa e identifica sus características y propiedades, pueden llevarlo a la reestructuración y hasta a una toma de conciencia, como el nivel superior de aprendizaje, siempre y cuando se le encamine hacia el conflicto cognitivo. El conflicto cognitivo es una combinación de actos de interés, interrogantes que se plantea el propio sujeto, aunque también hay que agregar los cuestionamientos que impone el adulto. La influencia de la persona más experimentada no se reduce a la simple estimulación o la formulación de preguntas, sino la de un auténtico promotor de la reflexión, un guía que favorece el pensamiento crítico y permite que el aprendiz construya y reelabore las nociones desde una perspectiva histórica y prospectiva. Es posible que ese jalón cognitivo permita tanto la revisión del proceso de construcción social, como pueda conducir a la elaboración de ideas novedosas, aproximaciones frontera y al desarrollo de supuestos transformadores, diferentes a los tomados de base.

Lev Vigotsky

A diferencia de Piaget, que le concede enorme importancia a la evolución biológica en el proceso de aprendizaje, el estudioso ruso Lev Vigotsky considera que el aprendizaje humano fundamentalmente está determinado por estructuras sociales y culturales. Vigotsky no deja fuera el papel que cumple la estructura biológica, que entiende como un proceso de maduración, pero la adquisición del conjunto de nociones y habilidades que requiere el adecuado desempeño en la comunidad se debe a la influencia y la mediación del grupo humano, único responsable de que el nuevo miembro retome los aportes culturales creados por la civilización. En ese sentido el aprendizaje es un acto social y cultural.

Para Vigotsky el ser humano nace en un ambiente social, ahí permanece toda su existencia, se desarrolla y se apropia de la cultura. Esto demanda una actividad mediada, se exige en todo momento una posición activa del sujeto que aprende, pero en todo

momento aparece la intervención social, de los adultos, el medio cultural, los maestros, que se posicionan entre el conocimiento creado históricamente y quien pretende agenciarse de ese saber social. El niño aprende en cuanto la sociedad le proporciona materiales, le brinda su apoyo, atención, una función correctora, lo motiva e impulsa para que al hacer suyos esos conocimientos, pase a formar parte de la comunidad. En gran medida la función social está mediada por el lenguaje, el conjunto de símbolos con los cuales se transmite y se aprende la cultura. En los hechos se da una interacción entre el niño, el adulto y la cultura; el niño actúa, pregunta, atiende a las indicaciones y el adulto ofrece las estrategias de relación entre el niño y los aportes culturales. La persona adulta, el padre o el maestro, son los mediadores por excelencia entre la creación cultural y el proceso de aprendizaje realizado por el niño (Vigotsky, 1995 a).

Podemos formular la ley genética general del desarrollo cultural del siguiente modo: toda función del desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico (Vigotsky, 1995 a: 150).

El ser humano se desarrolla y aprende participando activamente en su medio social, utilizando las herramientas culturales como el lenguaje, que le facilitan los adultos directamente y muchas otras formas comunicativas. El proceso de construcción de conocimiento es social, los procesos psicológicos utilizados en el aprendizaje son el resultado de la interiorización de relaciones sociales históricas, el niño realiza una aproximación a un conocimiento creado ahora y miles de años antes. El cúmulo cultural que se conoce es el resultado de miles de años de aportaciones de muchos pueblos. El niño es llevado por el grupo social a cobrar conciencia de una larga construcción de conocimientos en todos los campos. La comunicación de elementos culturales ocurre entre los individuos, aunque el intercambio cultural se da entre los distintos pueblos en el tiempo. Cada pueblo de acuerdo a sus condiciones físicas, a la capacidad de sus integrantes, sus conflictos sociales y sus posibilidades de elaboración, ha construido infinidad de significados y herramientas, con los que da lugar a su vida cotidiana y soluciona los problemas impuestos por su entorno y su contacto con otros pueblos. Los grupos humanos se distinguen por su creación material, sus formas de convivencia, los esquemas

sociales y jurídicos. Toda sociedad se mueve con elementos de su creación y de lo que se ha apropiado de otros pueblos.

La característica fundamental del hombre es su intervención sobre el medio y sobre su propia naturaleza. El hombre es una creación humana. El repaso del devenir de los pueblos no es otra cosa que la revisión de la acción del hombre sobre las condiciones naturales y sobre la forma de vida que ha podido elaborar. La sociedad es una construcción histórica. A lo largo de su existencia los hombres han forjado los instrumentos, herramientas, reglas, que le facilitan su relación con el medio físico y disponen la actividad entre los hombres. La forma de relacionarse entre humanos pasó de los gestos y señales al lenguaje articulado, a las convenciones complejas, la creación del lenguaje escrito, el diseño de esquemas y formalismos que definen la convivencia, la apropiación de los recursos naturales y los espacios para debatir las diferencias y alcanzar acuerdos.

La cultura es la elaboración del hábitat, la aceptación de un lenguaje común, el diseño de leyes más o menos aceptadas por la comunidad, el establecimiento de actividades productivas que permiten arrebatarle a la naturaleza el sustento y los elementos materiales con los que diseña y concreta el espacio personal y común. La cultura es una creación del hombre, teniendo como fundamento la naturaleza y la intervención social. La educación consiste en ofrecer a los niños y jóvenes la posibilidad y la obligación de apropiarse de la construcción histórica y de participar en la creación diaria de la sociedad, también de las perspectivas de futuro.

La propuesta vigotskiana es entender la función mediadora de los adultos en el proceso de adquisición de la cultura. Riviére expone esa relación entre la participación del niño y la influencia del medio social de la siguiente manera:

Para definir la relación entre la evolución del niño y su aprendizaje, no basta con establecer el nivel evolutivo en términos de las tareas o actividades que el niño es capaz de realizar por sí solo, sino que es preciso determinar qué es capaz de hacer con la ayuda de otros. La humanización se realiza en contextos interactivos en los cuales las personas que rodean al niño no son objetos pasivos o simples jueces de su desarrollo, sino compañeros activos que guían, planifican, regulan, comienzan, terminan, etc., las conductas del niño. Son *agentes* de desarrollo. Al conjunto de actividades que el niño es capaz de realizar con la ayuda, colaboración o guía de

otras personas le llama Vigotsky "nivel de desarrollo potencial", diferenciándolo del "nivel de desarrollo actual", que es aquél que corresponde a ciclos evolutivos llevados a cabo y que se define operacionalmente por el conjunto de actividades que el niño es capaz de realizar por sí mismo, sin la guía y ayuda de otras personas (Rivière, 1988: 60)

El asunto es importante, pues indica que el niño por sí sólo presenta ciertas habilidades, ofrece un grado de desarrollo, pero si interviene el adulto, ese nivel evolutivo se incrementa. La participación de los niños de más edad o aventajados, da lugar a que otros menos competentes imiten al grande, traten de emular las creaciones superiores. La contribución de Vigotsky nos hace detenernos en la utilidad que tiene el juego infantil, la intervención comedida de los padres, la programación sistemática de la escuela en la adquisición de conceptos o en la expansión de la capacidad infantil. Un medio social pobre en motivaciones, con escasas ideas novedosas o unos padres despreocupados por el desarrollo de sus hijos, provoca un estancamiento en el proceso evolutivo. Por el contrario, nada es más enriquecedor que un ambiente pensado para promover las potencialidades del niño y que prácticamente se dedica a favorecer su desarrollo en todos los aspectos posibles.

El niño recibe información, datos, enseñanzas significativas, unas espontáneas y otras claramente inducidas, pero hace falta que él las aprecie, retome y las incorpore a su forma de pensar, a los elementos de cultura alcanzados. En el acto de aprendizaje se retoma y se recrea la construcción histórica. En primer lugar se hace necesario dimensionar el proceso social, valorar la construcción cultural de la humanidad en todos los campos del conocimiento y la segunda acción consiste en la definición personal de los intereses y posibilidades reales de apropiación de esa cultura. Hay dos planos, el histórico que es una creación milenaria, el conocimiento construido a lo largo de miles de años y el plano personal, en donde los individuos adquieren las nociones factibles de heredar. El individuo lleva a cabo desde su nacimiento un proceso de acercamiento, inserción y reconstrucción de reglas y concepciones sociales. La apropiación depende de la mediación que se le proporciona al niño, de las potencialidades concedidas a quién realiza la interiorización de las nociones ofrecidas por la sociedad.

El niño ingresa a su comunidad por la vía del contacto directo, las relaciones afectivas, de comunicación, el lenguaje, las costumbres. El contacto íntimo con la familia le permite retomar

añejas formas de hacer de un pueblo, un cúmulo de prácticas y tradiciones que adquiere conforme tiene lugar el desarrollo y el estrecho vínculo con su entorno social. La comunidad ha creado subgrupos de artesanos, militares, campesinos, administradores, comerciantes, sacerdotes, educadores, artistas. Es el caso de varias comunidades musicales. La vida social cotidiana se compone esencialmente de un complejo sistema de señales orientadas a regular la formación de la estructura mental de las personas. La adaptación a la vida social depende de las posibilidades de cooperación y perspectivas definidas por los miembros del grupo. Los seres humanos siguen una confección dictada por la comunidad, por los adultos que han participado en la construcción de los significados de su sociedad (Rivière, 1988.)

En los primeros años de vida, el niño alcanza a avizorar un campo infinito de posibilidades de desarrollo, la primera opción que se le ofrece es participar de las labores que realizan sus padres, es común que el hijo de un agricultor se dedique a lo mismo, como una niña siga el ejemplo de su madre y sólo alcance a ser otra ama de casa. En la antigüedad, los gremios dictaban el oficio de los hijos, todavía en el tiempo de Mozart, hace unos 250 años, los padres podían decidir la actividad de los hijos como algo natural. Sin embargo, la ampliación del espectro cultural, en particular la influencia de los medios escritos y la escuela, dieron lugar a la elección de actividades muy diferentes a las realizadas por sus progenitores. El conocimiento de otras actividades y oficios permite la adopción de nuevas formas laborales y productivas. Más recientemente la información electrónica se ha convertido en la gran difusora de una gran diversidad de conocimientos y de estilos de vida, y en ese sentido operan como mediadores de infinidad de actividades humanas muy ajenas a las acostumbradas en el hogar.

Los medios electrónicos contemporáneos son de gran utilidad para ampliar el panorama cultural al que tenemos alcance. Al igual que los libros, juegan una función importantísima: diversifican la posibilidad de comprensión de la realidad. Sin embargo, como muchas otras invenciones, hay que saber aprovechar su posibilidad de información y sentido formativo, de otra manera se podría caer en la mera distracción, el entretenimiento y todavía más grave, ser víctimas de la ideologización o mercantilización a que están dedicadas muchas empresas en la industria editorial o en los medios electrónicos. Una de las funciones de los adultos, el maestro, los padres, críticos sociales y políticos, es orientar a los chicos sobre

las ventajas que ofrece el mundo de las ideas. Es probable que el hogar brinde formas prácticas de convivencia, reglas morales, pero las ideas, las grandes concepciones y líneas de pensamiento, se adquieren en el medio social y cultural. La función de los adultos, está concebida para convertirse en auténticos mediadores entre el niño y el amplísimo mundo cultural. En los hechos algunas familias cumplen perfectamente con este compromiso, lamentablemente muchas otras no entienden del todo la importancia de una intervención crítica en la preparación del hijo con el objeto de lograr una inserción exitosa en la compleja realidad que vive.

Vigotsky concede enorme importancia a la adquisición del lenguaje, entiende que en ese proceso el niño participa activamente produciendo sonidos, balbuceos, intentos de comunicación con los miembros de la familia que lo asisten, y que concluye con el dominio pleno del lenguaje y sus formas expresivas. El dominio lingüístico depende en lo esencial de dos factores. El primero consiste en la base física, la capacidad intelectual del niño para agenciarse del sistema comunicativo que práctica su medio social. El otro factor decisivo lo brindan la familia y el conjunto de personas que rodean al niño, el medio social funciona como apoyo para el aprendizaje gradual del conjunto de señales, sonidos y significados que comprende el habla del lugar. Los dos factores son importantes, pues el niño o joven podría gozar de todas las cualidades biológicas exigibles para desarrollar el lenguaje, sin embargo es indispensable la intervención de la familia pues ésta se encarga de la promoción de las palabras y signos, confirma y reafirma el proceso comunicativo.

El niño de forma espontánea intenta vincularse con las personas a su alrededor, emite sonidos, intenta establecer comunicación, se expresa emocionalmente. Pero la estructura, los elementos propios del lenguaje, los significados, la especificidad de los signos verbales, son una aportación de la sociedad. Los padres operan como promotores especializados de ese valioso legado histórico-cultural. Es interesante acercarse a la intimidad del hogar y observar cómo se establece la relación entre los sonidos y objetos. Los padres repiten una y otra vez los nombres, llevan al cabo juegos y arrumacos, animan al niño a la adquisición de los elementos fundamentales del lenguaje (Vigotsky, 1995 b). El niño emite guturizaciones, expresa su intención de comunicarse, pero es indispensable que los adultos remarquen los sonidos esenciales de su lenguaje, presten atención a los ensayos infantiles, realicen una

tarea de modelamiento, se hagan las debidas correcciones, haya aprestamiento, atención, paciencia. La educación, vista como el proceso de integración a una comunidad es esencial en la construcción humana.

Es así como se desarrolla el lenguaje, el pensamiento y todos los demás procesos superiores de la conducta. De igual modo sucede con la atención voluntaria. Al principio, es el adulto quien orienta la atención del niño con sus palabras, creando una especie de indicaciones suplementarias, algo así como flechas, sobre los objetos de su entorno, elaborando con ellas poderosos indicadores. Luego es el niño quien empieza a participar activamente en tales indicaciones y es él mismo quien utiliza la palabra o el sonido como medio indicador, es decir, orienta la atención del adulto hacia el objeto que le interesa (Vigotsky, 1995 a: 232).

La teoría de Vigotsky también ofrece una explicación en lo que hace al aprendizaje y cómo se gesta el proceso de creación de nuevas formas culturales. Hemos visto que los niños se apropian de los esquemas heredados, pero casi al mismo tiempo que ocurre el dominio del lenguaje o la apropiación de los objetos, se inicia el proceso de elaboración de nuevas formas de expresión y se crean variantes ingeniosas. La invención no sólo se da en los grandes descubrimientos, siempre está la posibilidad de innovar pequeños gestos, actitudes, maneras de relacionarse con los objetos. Los cambios vienen de los individuos, aunque pueden ser el resultado de la relación con los demás, son tanto un acto solitario como un intercambio de opiniones, de supuestos y de invenciones encontradas.

La innovación procede del asentamiento de lo aprendido. Se dominan formas de hacer, maneras de apropiación, el mero virtuosismo es un grado superior de hacer las cosas. Aprendizaje e innovación son dos procesos que se imbrican y complementan, a la vez que se aprende, muy frecuentemente aparece la inquietud por el cambio, por incorporar nuevos elementos y giros a lo aprendido. Tanto se realiza la incorporación de infinidad de cuestiones propias de la cultura, como aparecen los procesos de transformación de la realidad recibida. La relación entre aprendizaje y creación van de la mano, se toma y se recrea. El concepto de construcción del conocimiento ofrece una idea acabada en cuanto a la apropiación de la creación humana y la invención. Se construye sobre lo hecho. El movimiento de aprender y de rehacer se lleva a cabo de forma

permanente. El proceso de construcción de conocimiento nunca se detiene, la transformación es continua, y eso obliga a estar aprendiendo siempre.

Los individuos modifican activamente los estímulos presentes delante de ellos, y de este modo los utilizan como instrumentos de conducta. Esto lo hacen para cambiar las condiciones del medio y así controlar su propia conducta. De este modo, introduciendo cambios en el medio, los individuos construyen sus propios procesos psicológicos. El hombre se hace a sí mismo (Blank, 1987: 113).

El individuo se ve obligado a participar en el mundo dado. Está impelido a ser como los demás, debe aprender el habla, las formas, las costumbres, las maneras como los adultos se mueven en el mundo. Pero la cuestión no termina con repetir lo hecho, muy frecuentemente surge la imperiosa curiosidad de indagar si hay otras formas, si es posible hacerlo distinto a los demás. Una parte esencial de la invención es cuestionar la realidad, analizar si lo que se viene haciendo es correcto, si conviene o es del agrado de la persona o de la sociedad en su conjunto. La reflexión individual o en grupo gira hacia nuevas concepciones, se inventan concepciones y mundos posibles. La noción alternativa no sólo aparece en el ámbito de los intelectuales o en personas de alto nivel de desempeño, siempre está presente en el niño, los jóvenes inconformes, el estudioso social, el creador de patentes. Los procesos transformadores ocurren en todos los medios y los llevan a cabo todas las personas.

En la vida diaria se da una especie de inclinación a buscar, innovar, hacer las cosas a la manera personal, basta con hacerlo más lento, más pausado, alegre o riguroso, al revés, haciéndolo de atrás para delante. Encontramos que toda la gente es diferente y cada cual hace las cosas a su modo. La creación es atreverse a hacer lo que nos dé la gana. En toda la historia de la humanidad se han gestado cambios en las prácticas cotidianas, en las formas de pensar y de actuar. Los cambios pudieron ser sencillos y en otros casos verdaderos quiebres con la costumbre. La innovación se atribuye a individuos y grupos con ocurrencias transformadoras, los inconformes con los moldes heredados, los opuestos a convencionalismos y ataduras. Y más allá de las revoluciones, los inventos tecnológicos o las grandes transformaciones sociales, en lo cotidiano todos contribuimos a hacer el mundo de otra manera.

El lenguaje

Al igual que un gran número de estudiosos defienden las capacidades innatas del individuo, muchos otros centran la explicación del proceso de desarrollo y de aprendizaje en la relación interactiva que en todo momento mantiene el sujeto sobre el entorno social. Para estos autores la base de la adquisición de nociones, la inteligencia o cualquier tipo de habilidad, tienen como esencia un proceso en donde un medio social interviene de muchas maneras para que la persona se apropie de la noción más común, la más sencilla, pero también de la más extravagante, la más compleja: el lenguaje. Deteniéndonos unas líneas en lo que sucede durante el proceso en la adquisición de la lengua, el aprendizaje no es entendido como el resultado de una capacidad innata, sino un proceso interactivo entre el interés comunicativo del niño con los retos, exigencias y demandas de su medio familiar y social. El lenguaje actual es el resultado de una prolongadísima cadena de usos de habla asociados a significados, convencionalismos y su relación con objetos y acciones, relaciones sociales, costumbres y reglas. Es decir, el lenguaje es una compleja y dilatada construcción cultural, que el niño nuevamente reconstruye para desenvolverse de forma adecuada en su grupo social.

Después de milenios de prácticas de socialización, el habla se acompaña de gestos y señalamientos como una manera de completar el mensaje comunicativo. Puede decirse, que el lenguaje consiste en el empleo significativo de sonidos en atención a objetos, acciones y en circunstancias determinadas, que sirve para establecer relaciones de entendimiento sancionadas socialmente. El acto comunicativo puede darse sin el uso de la palabra, podría ser el caso de los sordos, cuando se trabaja con textos o la comprensión entre los hablantes que intencionalmente sólo recurren a las señas o gestos. Lo que predomina no es el habla, sino la comunicación por otras formas, movimiento de ojos, actitudes corporales, sonidos no lingüísticos y tantas otras formas sociales con las que se logra el entendimiento.

Se ha intentado bosquejar qué mecanismos y formas de habla se pudieron utilizar en grupos humanos en la más remota antigüedad. Se admite que el hombre primitivo apenas era capaz de emitir sonidos cercanos a los monosílabos, los balbuceos y gruñidos. La capacidad lingüística y las habilidades comunicativas contemporáneas son la consecuencia de la actividad humana, no sólo en lo que se refiere la práctica del lenguaje sino al desarrollo en

general de la mente y el quehacer del hombre a lo largo de su historia. El lenguaje se asocia a gestos, ademanes, señales, textos y otras formas de relación en los procesos comunicativos de todo tipo, a todo lo que tiene relación con la vida social (Gorski, 1966).

En esa vertiente histórica de la evolución del lenguaje, los estudiosos señalan que el hombre primitivo al igual que el niño aún no logra un habla articulada, sino que emite sonidos escasos, limitados, las primeras vocalizaciones rudimentarias que elabora en función de su socialización y las demandas que le impone el entorno social. Lo que tiene lugar en la evolución del infante es un largo proceso de coordinación de sonidos, selección de formas de emitir vocalizaciones y de mejorar la capacidad de pronunciación, que es apoyada por los padres y miembros cercanos al niño en sus primeros días y meses de crecimiento. Los sonidos exhibidos por los niños a su nacimiento son sonidos inarticulados, en parte vocales, en parte consonantes, pero sin una mayor estructura (Diamond, 1974).

Atendiendo al tiempo que ha llevado desarrollar el habla actual, el lenguaje es un claro producto histórico y social, una construcción cultural. El lenguaje tiene una connotación esencialmente humana, que no se puede entender como un instrumento que se ha tenido por los tiempos de los tiempos, como si el hombre primitivo ya poseyera esa cualidad. Entonces la cuestión es que si el hombre elabora las formas de comunicación durante milenios, es muy probable que las capacidades cognitivas hayan seguido una ruta paralela. Es decir, las capacidades cognitivas para desarrollar el lenguaje son el resultado de esa misma construcción histórica. El cerebro asume las estructuras que la evolución social le impone, en este caso para la adquisición y desarrollo de la lengua.

Tal vez la evolución del lenguaje escrito, de confección mucho más reciente y que ofrece una gran diversidad de evidencias, podría ilustrar el derrotero del habla, en la medida que remite a una larga y muy variada experimentación de signos y esquemas gráficos encaminados a la creación de un lenguaje escrito aceptado por la comunidad sociocultural. Esa creación palaciega, de unos cuantos eruditos, sacerdotes, nobles y mercaderes, se generalizó después de varios milenios hasta nuestra época, en que leer y escribir se ha convertido en una habilidad casi universal. En ese sentido, lo que hoy nos parece que siempre ha tenido la forma como se le conoce, es el resultado de una larga historia de prácticas, contradicciones y avances (Ignace, 1994).

Abundando en la forma como se adquiere o construye el lenguaje, tomando en cuenta la capacidad auditiva, las exigencias sintácticas y gramaticales, muestran que el niño necesariamente dispone de facultades biológicas para interactuar socialmente y adquirir los elementos de la lengua. Estudios minuciosos presentan la disposición del niño pequeño para intervenir en la comunicación con la familia y emitir sonidos que son atendidos por la madre, que cumple con una gran función de respaldo a los sonidos desde los primeros días. La madre o los adultos cercanos invitan a las emisiones de habla, apoyan las emisiones iniciales, promueven que el niño se atreva a hablar, imite los sonidos de los hermanos y adultos, y gradualmente se incorpore al grupo lingüístico. El niño emite sonidos como expresión de molestia, hambre o alguna demanda, donde la imitación de sonidos del habla convencional y el entendimiento mutuo, necesariamente implica la presencia, el intercambio y la comunicación con el adulto. El niño adquiere el habla después de un intrincado proceso de interrelación con un medio cultural, físico y social (Cazden y Brown (1982).

Tatiana Slama-Cazacu (1977) asume que el contexto social es el causante principal del habla del niño. El centro de su planteamiento está dado en la situación de diálogo que impone la sociedad. El niño de ninguna manera sobrevive por sí sólo, todo su desarrollo ocurre en un ambiente social, en las condiciones de cultura y en este caso en las situaciones de habla, donde los miembros de la familia y el grupo social dialogan, platican, emiten órdenes, realizan tareas diversas, discuten etc. La actividad humana está rodeada de lenguaje, para todo se habla, se establecen relaciones de entendimiento y de comunicación. El adulto, principalmente la madre, favorece el habla del hijo, lo incita y demanda su participación, hace las correcciones pertinentes, involucra al niño de muy variadas formas en especial los juegos, formas y estructuras aceptadas para su desempeño social. La capacidad original del niño es empujada mediante el diálogo hacia el lenguaje elaborado por su grupo humano.

Cassirer señala que el lenguaje que adquieren los niños no es un resultado individual, sino el resultado de la acción que el niño lleva al cabo en comunidad, a veces el medio familiar es extenso y en otros casos los ambientes son muy limitados, pero siempre se aprende a hablar en ese medio. La familia provee de la base cultural, anima al niño y lo introduce a la comunidad de habla donde se le involucra en la adquisición y la transformación de la lengua. Se

habla gracias al contacto humano, a la intervención de los demás (Cassirer, 1967 y Mayor Sánchez, 1989).

Una forma fuerte de plantear esta relación entre la comunidad y el niño para la adquisición del lenguaje, está dada por el lingüista francés Henri Delacroix. Él explica:

El niño aprende a hablar porque se le baña en el lenguaje, porque oye hablar de todo y en todo momento. Es preciso para adquirir la palabra una sollicitación muy amplia y continua. Precisa de la sociedad humana. El mismo oído humano es obra humana: una conquista del hombre, como lo prueban la música y la creación de un universo de sonidos, prueba tan decisiva como lo es la matemática a favor de la razón (Delacroix, 1967: 14).

Las explicaciones de autores como los revisados dejan ver que si bien el niño dispone de la capacidad para emitir sonidos, que el lenguaje tiene lugar conforme a su desarrollo, siguiendo las necesidades que surgen en su ambiente de convivencia, es imprescindible la interacción social. Hablar tiene lugar en un ambiente humano de aprendizaje. Se establece un nexo afectivo, emocional y cognitivo en donde los sonidos del niño son retomados por el grupo humano encargado de su protección, cuidado y promoción del habla, de tal forma que su medio cultural contribuye de forma decisiva al establecimiento del lenguaje y su expansión.

El lenguaje se va a dar a partir de una relación con el grupo humano. La adquisición del lenguaje estará en función del grado de desarrollo de cada niño, las capacidades alcanzadas para infinidad de cosas, en especial el apoyo y atenciones que para tales aprendizajes brindan los adultos y el nivel cultural característico de su contexto. El lenguaje es la consecuencia de determinadas relaciones humanas y un instrumento indispensable para la comunicación y la reconstrucción del mundo.

Jerome Bruner

En este bosquejo de las concepciones interaccionistas, Jerome Bruner cuestiona la función de la cultura en la formación del individuo. El autor se pregunta por los procesos donde aparece la "facultad original" del lenguaje. ¿Qué predispone al bebé para su inicio en el habla y al mismo tiempo para el acomodo a los parámetros dados por su medio social? Para él, en su origen la predisposición es biológica, aunque también es cultural en razón de su ajuste a los formatos estipulados por el medio. "Obviamente,

hay algo en la "mente" o en la "naturaleza humana" que media entre los genes y la cultura y que hace posible que esta última sea un recurso protético para la realización de la primera" (1995: 24).

Como en todos los mamíferos el niño presenta mecanismos que le garantizan su sobre vivencia. La necesidad de alimento, atención, calor, desde un principio lo llevan a buscar su inserción en la comunidad. Genéticamente está hecho para comunicarse, para demandar el contacto físico, demanda la relación con otros, se integra a la naturaleza del hogar, responde ante el rostro de la madre, interactúa con las personas que lo cuidan y protegen. "En una palabra, los niños están adaptados para entrar en el mundo de las acciones humanas. Por obvio que parezca, veremos que esto tiene enormes consecuencias...*Es obvio que una gran parte de la actividad del niño durante el primer año y medio de vida es extraordinariamente social y comunicativa.* La interacción social parece ser, a la vez, auto-impulsada y auto-recompensada" (Bruner, 1995: 27).

Las respuestas innatas que presenta el niño muy pronto se encuentran con la reciprocidad de la madre o de sus cuidadores. El niño requiere de enorme atención social, y esa relación se combina dialécticamente con sus demandas de apego, cariño, roce físico. Así pues, "no es en absoluto sorprendente que el niño entre al mundo del lenguaje y la cultura con una preparación para encontrar, o inventar, formas sistemáticas de relación con los requerimientos sociales y las formas lingüísticas" (ídem: 29). Para desarrollarse, las potencialidades del niño exigen un medio de apoyo y una cultura de protección y favorecimiento del desarrollo. A las inmanentes facultades biológicas, el niño agrega voluntad y disposición para acercarse a quienes lo rodean, despliega un amplio abanico de estrategias que tienen el propósito de integrarse a un medio social que impone formas y reglas que necesariamente deben adquirirse. La sociedad proporciona un marco para que la potencialidad infantil cuente con el espacio donde iniciar el despegue y se prepare para construir un acomodo; se ofrece el afecto, la atención, el juego, el apoyo para el habla, los objetos para el aprendizaje de las más complejas disciplinas.

Lo biológico remite a las estructuras, a la gama de disposiciones y potencialidades que presenta el niño desde que nace, pero corresponde a los padres y a la sociedad una ambientación cultural para asentar, consolidar y expandir las habilidades sociales con las cuales ese niño promoverá una incorporación a una sociedad

que exige muchísimas competencias. Bruner enfatiza la importancia de la cultura para conformar la mente humana. En cualquier momento valora la acción, la disposición del infante, sin embargo, la humanización está dada por el efecto potenciador de la cultura. El ser biológico es un proyecto de una posible concreción cultural. “Es la cultura la que aporta los instrumentos para organizar y entender nuestros mundos en formas comunicables. El rasgo distintivo de la evolución humana es que la mente evolucionó de una manera que permite a los seres humanos utilizar las herramientas de la cultura. Sin esas herramientas, ya sean simbólicas o materiales, el hombre no es un ‘mono desnudo’ sino una abstracción vacía” (1997: 21).

No tiene sentido hacer una reducción de las estructuras genéticas, de los dispositivos que desencadenarán las facultades auditivas, visuales, motrices, la posibilidad de caminar, de abstraer y practicar los fundamentos del lenguaje, el acercamiento con la comunidad, la habilidad para incorporarse a un medio social, el resto de las capacidades para apropiarse de la cultura y dar lugar a un humano más.

La base cultural se adquiere gracias a la mediación que lleva al cabo una comunidad. Es imprescindible que los adultos se aproximen al niño que balbucea, se le alimente, proteja, se le brinden las condiciones apropiadas para su desarrollo, se le ofrezcan los materiales, objetos y las relaciones sociales que lo conviertan en un humano apto para desenvolverse como tal. Es decir, la base biológica requiere de un respaldo social y cultural cuya esencia son los procesos de aprendizaje que realiza el propio niño a partir del contexto ofrecido por los adultos. Ese espacio de acción determinará el tipo de persona en construcción.

La condición biológica es una dotación específica en cada individuo, por su parte el entorno natural, las condiciones culturales son infinitamente variadas y cambiantes. El resultado es imprevisible. El ambiente social adquiere propiedades estrictamente particulares y concretas en el desarrollo personal. Aunque comúnmente se establecen abstracciones como nivel alto o bajo, clase social, ingreso de la familia, escolaridad de los padres, la influencia cultural es mucho más definida y precisa. El niño será influido por el acceso a los bienes que concede un estatus social y económico, también será moldeado por el número de hermanos, la edad de ellos, la disposición de ambos padres o de la totalidad de la estructura familiar y una gran diversidad de combinaciones. Las variantes

sociales siguen definiéndose a partir del barrio, familiares, amistades infantiles, compañeros en la escuela, características de los profesores. ¿Qué concepción, actitud, disposición, consejo y regaño se recibe de forma ocasional y reiterada de cada una de las personas que rodean al niño en formación? ¿Cuál es la influencia que provocan los medios informativos, la cotidianeidad de la televisión? La intervención de los demás no tiene límite. La constitución de cada ser depende íntimamente del conjunto de interacciones y sus efectos en los estados de ánimo, la concepción cognitiva, intereses y perspectivas.

La sociedad tiene dispuesta la preparación de cada niño esperando sea capaz de ubicarse en su medio social y se desempeñe correctamente en la relaciones con sus grupos de convivencia. La tarea educativa comienza en el hogar. Los padres posibilitan una preparación para la vida cotidiana. Es posible que las familias tomen en cuenta las capacidades de los hijos y los animen a dominios propios y requerimientos específicos. La educación casera no es tan simple, comprende cuestiones físicas, religiosas, de moral, relación entre pares y con muchos adultos. En la casa el niño adquiere una formación para la vida en muchas cuestiones, tantas como se aparezcan todos los días. Esa formación inicial será fundamental para escalar procesos superiores, la intervención del entorno familiar constituye la base para un mundo de relaciones y exigencias más amplio. En ocasiones los padres lo hacen bien y en otras se quedan cortos.

La escuela se ocupa de concepciones y habilidades de corte global, lo que se supone abarca la totalidad de aspectos que se demandan socialmente. El proyecto escolar tiene mucho de general, aunque procura tomar en cuenta las particularidades de cada estudiante. Se espera asistir tanto al chico en función del apoyo recibido en su hogar, se pretende ofrecer los escalones necesarios a las carencias previas. La escuela contemporánea supone una atención diferenciada, se busca responder a los ritmos de desarrollo tanto de los alumnos hábiles como de quienes demandan apoyos compensatorios. En los hechos es más probable que la dinámica escolar no alcance a brindar secuencias de atención y de apoyo a todos los alumnos según sus necesidades y expectativas. La idea de una escuela justa a cada ritmo de desarrollo, sensible a muchos afectos y ánimos, observante de las variadas potencialidades no es del todo real, habría necesidad de verla en su sentido correcto y en su operación exacta. Pero eso no quiere decir que no contemple la

atención individualizada o desdeñe la singularidad y la necesidad especial.

La realidad no ofrece un México ideal, justo y solidario. Vivimos en un país absolutamente desigual, donde el poder actúa descaradamente y los pobres exhiben sin recato una vida de explotación y carencias sin fin. Unos cuantos miles gozan de privilegios insultantes y se pueden dar el lujo de una educación de altísimo nivel en colegios exclusivos; del lado contrario, en los barrios pobres y rancherías apartadas se dan olvidos lacerantes, abandonos, desinterés, por parte de los padres de familia y más que nada de los gobiernos y la sociedad. La situación económica y social que se padece es desesperante, condena a más de la mitad de la población a la subsistencia, a formas de vida menesterosas, una especie de humanidad inferior. Las políticas gubernamentales han decidido que unos pocos se apropien de todas las ventajas para una humanización exitosa y a la vez programan la miseria de la mayoría de los mexicanos.

Regresando a las discusiones teóricas sobre el desarrollo humano, Ignacio Pozo reconoce la naturaleza cognitiva del humano, que tan sólo podría ser en algunos aspectos superior a otros animales. El humano adelanta concepciones, elabora ideas sobre su realidad, predice sucesos y lo más importante, es capaz de intuir el estado de ánimo y las intenciones de sus congéneres. La enorme capacidad mental es producto de una estructura biológica y la interacción sostenida a lo largo de milenios. El niño inicia la identificación de los elementos a su alrededor y del entorno social desde un principio y mantiene un permanente proceso de comprensión de lo sucedido a partir de poner a prueba sus hipótesis, tanto acierta como se equivoca, pero de esas experiencias obtiene mejores elementos para adecuar su sistema de comprensión de las cosas. El niño se forma conforme a la relación establecida con su entorno socio-cultural, en función de padecer y comprender los efectos en torno suyo. "La mente humana trabaja con representaciones y esas representaciones a su vez tratan de aquellas partes del mundo con las que esa mente interactúa. La mente y el ambiente se construyen mutuamente" (Pozo, 2003: 80).

El mismo autor recuerda que el hombre no siempre ha sido el que ahora conocemos, su capacidad intelectual y dominio sobre la naturaleza es producto de la dilatada relación entre el hombre más remoto y un medio indomable. Sin embargo el hombre ha podido evolucionar física y mentalmente, de tal forma que en la

actualidad no sólo controla la naturaleza sino que se ha convertido en una amenaza real para la existencia del planeta. Durante este proceso histórico, el hombre logró estructurar un lenguaje, pasó de las señas a los signos escritos y electrónicos; de una mente sencilla evolucionó hasta convertirse en un centro procesador sumamente complejo, capaz de controlar los propios sentimientos, suprimir o encubrir pensamientos, manipular las representaciones y asumir cierto dominio sobre el comportamiento. Se toma conciencia de lo pensado y al mismo tiempo es posible intuir el pensamiento y las intenciones de los otros. La cultura creada es inmensa y cada día se incrementa notablemente.

El lenguaje constituye una de las herramientas más preciadas para la negociación de significados. Con el lenguaje y la capacidad intersubjetiva para entender otras mentes es que se procede a la adquisición de conocimientos y su reestructuración. El profesor, los padres y los adultos son fuentes importantes de significados pero no son las únicas influencias ni parámetros cognitivos. El aprendizaje supone un proceso interactivo en que las personas aprenden unas de las otras: Los significados son negociados entre todos y recompuestos con la participación de los miembros de la comunidad (Bruner, 1997).

En los últimos años se ha recurrido al término constructivismo para señalar que el niño construye o reconstruye los conocimientos heredados. Esa noción implica reconocer tanto un legado histórico, como una intervención activa por parte de quien aprende para adquirir los conocimientos y contribuir a su transformación. Bruner reconoce la base biológica del niño, aunque destaca las exigencias del medio, eso conduce a un constante proceso interactivo con la cultura y la apropiación de los significados necesarios. El acto voluntario de comprender, mediado por objetos y el trato directo con los adultos, demanda un esfuerzo, una intención cognitiva, la relación afectiva con objetos y personas, con el propósito de constituir el conocimiento requerido y una posible toma de conciencia de lo que sucede en un mundo complejo y sutil.

El constructivismo implica la acción de la persona, la interacción con los objetos de conocimiento, físicos y abstractos, acción que se ve impulsada por una carga motivacional, la intención de aproximarse a las nociones y ejercer ciertos dominios. El objetivo de ese proceso interactivo que abarca la totalidad de las capacidades del individuo, sería una toma de conciencia. Conciencia entendida

a la manera de un decantamiento, una especie de comprensión madura, el resultado de una reflexión trabajada, la ponderación de alcances y desventajas, la asunción de un punto de vista, la llegada a un acuerdo con uno mismo considerando a los demás.

El constructivismo también implica la transformación de la cultura recibida. A la vez que se aprende, la persona imprime su acción particular a la situación dada. Se retoman los elementos de la cultura y se es un participante de su renovación. El sujeto es un ser activo y modificador de la realidad. Los cambios pueden ser pequeños, giros del lenguaje, expresiones específicas, aparecen nuevas formas de hacer las cosas, explicaciones alternativas a lo practicado. Se cambia lo disfuncional, aquello que pierde utilidad, se buscan formas más fáciles y sencillas.

El constructivismo intenta proponer un medio cultural abierto al pensamiento problemático, al debate, la discusión colectiva, la indagación de cuestiones reales e imaginarias. El maestro se asume como un promotor del aprendizaje, anima la reflexión, invita a expositores de pensamiento variado, permite la confrontación, siembra la duda, y conduce a nuevas reflexiones y polémicas. El niño construye y reconstruye el conocimiento cuando las condiciones de aprendizaje resultan favorables; aunque es probable que lo siga haciendo en circunstancias negativas, sólo que demorará en el cuestionamiento y la búsqueda de soluciones.

En cualquier caso la construcción del conocimiento demanda un proceso activo, contradictorio, conflictivo, con nuevos planteamientos, donde surgen certezas y dudas. Son los individuos y los colectivos quienes hacen el conocimiento y periódicamente, siempre, lo transforman. Explica Bruner:

La construcción de la realidad es el producto de la creación de conocimiento conformado a lo largo de tradiciones con la caja de herramientas de formas de pensar de una cultura. En este sentido, la educación debe concebirse como una ayuda para que los niños aprendan a usar las herramientas de creación de significados y construcción de la realidad, para adaptarse mejor al mundo en el que se encuentran y para ayudarles en el proceso de cambiarlo según se requiera (Idem: 38).

El lenguaje funciona como el instrumento fundamental para transmitir y debatir la cultura. Dispone del habla abierta, el pensamiento, una forma aun más elaborada y de la intersubjetividad, la habilidad para inferir intenciones o saberes de los otros a partir

de gestos, fragmentos de lenguaje, estados de ánimo. La negociación de significados tiene lugar entre el conjunto de personas implicadas en el acto de aprendizaje. La escuela es un ejemplo claro de intersubjetividad.

Una de las propuestas más radicales que han emergido de la aproximación psicológico-cultural a la educación es que el aula se reconceptualice como precisamente esa subcomunidad de aprendices mutuos, con el profesor orquestando los procedimientos. Nótese que, contrariamente a algunas críticas tradicionales tales subcomunidades no reducen el papel del profesor ni su "autoridad". Más bien, el profesor asume la función adicional de animar a otros a compartirla. Exactamente igual que el narrador omnisciente ha desaparecido de la ficción moderna, también desaparecerá el profesor omnisciente de la clase del futuro (Bruner, 1997: 40).

La escuela ha transitado del espacio cerrado parecido a los monasterios retirados de la vida diaria, donde el profesor ejercía un poder vertical y se dedicaba a transmitir los conocimientos adquiridos, al espacio activo conectado con la sociedad y los medios electrónicos, donde todos revisan y recrean el conocimiento, que perdura en tanto se realiza una nueva investigación. Los cambios en la escuela son lentos, todavía existen los maestros guardianes de la cultura, cuya función consiste en desperdigar saberes, tampoco faltan estudiantes que su pasividad los lleva a esperar obsequios dosificados, datos acrílicos, descontextualizados, sin significado ni utilidad, que se archivan como moneda contante y sonante.

La actividad del alumno como la función del profesor, dice Bruner, además de dar lugar a redes intersubjetivas, forman parte de los procesos de negociación de significados en plena relación con la dinámica social. El proceso de aprendizaje sirve para vincular el aula a la investigación y la realidad social, permite el análisis interdisciplinario, cuestiona la obtención de la información, canaliza a la relación directa con hechos sociales y su evolución. Aprender no es memorizar cifras y datos, es indagar, polemizar y adelantar soluciones. En la escuela de hoy, alumno y maestro como unidad dialéctica, continúan aprendiendo, contribuyen a la construcción de nuevos conocimientos.

En la actualidad, los métodos diseñados para el aprendizaje de la música ponen a la escuela, a estudiantes y maestros, en la dinámica de rehacer el conocimiento. La cultura se rehace por

medio de la educación, se estudia y valora la tradición, aunque la meta es la transformación. Es posible que no se llegue a ninguna innovación o paso trascendente, aunque cualquier variante tiene enorme peso en el cambio social y cultural.

La música es un ejemplo claro de la conservación de formas y estilos musicales. La concepción eurocentrista ha perdurado por siglos, limitando la expansión de expresiones musicales de Oriente, África o América. El alumno es llevado a recomponer los elementos de la música tal como ha sido concebida siglos atrás; se antepone un formato cultural y se dispone un camino exclusivo, marginando los intereses personales, el placer sonoro, las sensaciones y el movimiento motivado por la melodía. Este modelo de acercamiento con la cultura es la causa de muchas trabas en el aprendizaje de la música. En los últimos tiempos, sin menoscabo de la enorme tradición musical europea, algunos músicos han estado experimentando con diversas alternativas musicales, se han retomado géneros populares y tradiciones propias o de otras regiones del mundo, se ha favorecido la incorporación del jazz a los conservatorios, se ha tratado de ampliar los esquemas de muy poderosa raigambre (Small, 1991).

Es posible que la novedad no se encuentre en retomar piezas de la música regional, porque eso ya se ha hecho muchos años atrás, lo interesante es acabar con viejas barreras que pudieron crearse con el patrón eurocentrista estructurado por los músicos del viejo continente quienes sólo concedían importancia a los formatos clásicos. Sin embargo, hoy los músicos se atreven a vislumbrar espacios y concepciones mucho más abiertas y creativas, tanto en lo que respecta a la composición, la investigación y en el campo educativo.

La experiencia pedagógica

Donald Schön (1992) reporta tres experiencias en el aprendizaje de la música. En primer lugar recrea la forma de trabajar de Pablo Casals con su alumno Bernard Greenhouse. Éste explica que las clases con el gran celista duraban tres horas, la primera estaba dedicada a la ejecución, la segunda se utilizaba para hablar de técnica musical, y en la tercera hora Casals se ponía a recordar su carrera de músico, que para entonces ya rondaba los 70 años. Comenta Greenhouse que durante semanas el trabajo era minucioso, Casals era sumamente exigente, pedía a su alumno siguiera al pie de la

letra las digitaciones, el estilo, la forma de ejecutar las obras, al grado de llevarlo a convertirse en una copia del maestro. Sin embargo, cuando el estudiante alcanzó en habilidad y dominio a Casals, éste de pronto cambiando la forma de enseñanza le pidió a Greenhouse experimentara nuevas formas de ejecución, le ordenó buscara otras maneras, lo incitó a indagar por su cuenta, le indicó con claridad que había llegado la hora de abandonar la imitación y debía dedicarse a crear su propio estilo de tocar el violoncelo.

La lección no dice que existan dos formas válidas de interpretar la pieza sino que existen tantas como el intérprete sea capaz de inventar y ejecutar, cada una de ellas para ser ejecutada, frase a frase, a través de una coordinación precisa de medios técnicos y efectos musicales, cada una de ellas para ser lograda a través de una experimentación cuidadosa. Casals ha desarrollado las posibilidades que pretende que Greenhouse explore de ahora en adelante a través de su propia reflexión en la acción (Schön, 1992: 164).

La segunda experiencia sobre el aprendizaje de la música nos habla de una afamada violinista cuya forma de trabajo consistía primeramente en escuchar atentamente la ejecución de una obra. Al término empezaba diciendo: “estuvo maravilloso, querido”, pero enseguida, al continuar el ensayo, la maestra corregía la postura, revisaba la afinación, se centraba en detalles de arqueo, digitación, compases, ritmo, velocidad, etc. Señalaba al alumno infinidad de aspectos históricos de la obra, errores de notación, problemas de ejecución, mil puntualizaciones. Las clases siguientes estaban dedicadas a una constante corrección, a hacer preguntas sobre cómo concebía la interpretación, qué entendía por esto y por lo otro. En especial, la maestra centraba su acción en pedir al alumno una revisión minuciosa de su trabajo, cuál era el resultado de sus ejercicios, lo lleva a una autoevaluación, que sea él mismo quien advierta cómo toca, qué errores presenta y valore el dominio del instrumento y las técnicas musicales. La maestra procura, y aquí está la esencia de su modo de mejorar el aprendizaje, la toma de conciencia por parte del estudiante, de tal forma sea capaz de compararse con sus compañeros, advierta su proceso de mejora y tome las previsiones para convertirse en un excelente violinista. La maestra asume un papel de crítica del trabajo escolar, dinamiza, orienta y corrige, pero sobre todo busca que sea el alumno quien asuma un papel crítico sobre su práctica y encabece un proceso de perfeccionamiento dirigido por él mismo.

En el tercer caso corresponde a una clase magistral de piano, donde además de maestro y alumno, se encuentra un reducido público. Para empezar, el alumno toca *El peregrino* de Schubert bajo la mirada atenta del maestro sentado frente a su respectivo piano. Schön comenta que la ejecución del estudiante es correcta y fluida aunque un tanto apagada, sin mayor interés, aunque al término arranca aplausos. Enseguida el maestro premia la habilidad mostrada, sin embargo hace señalamientos a la carencia de entusiasmo, la excesiva suavidad dada a la obra provocando altibajos y cierta desesperación en algunos momentos.

Después de hacer las observaciones, el maestro se dirige a la partitura y se dispone a ejecutar la obra, destacan los énfasis, los cambios de ritmo, lleva *El peregrino* hacia alturas, mesetas, a cambios súbitos; sus movimientos, la agitación con que toca, transmite una verdadera sensación de desesperación, motiva vivamente a la audiencia. Al término el maestro comenta que la obra se caracteriza por un tono arrebatado, nada triunfal, el sentimiento que se busca es otro. Para entonces el alumno pregunta “¿podría intentarlo?” Lo hace una, otra vez, y en cada caso, el maestro corrige, demanda otro sonido, pide que se trate de lograr esos cambios de ritmo y se alcance la solicitada desesperación. En varias ocasiones el profesor vuelve a la obra y le indica al estudiante cómo debe entenderse, qué sentimientos deben infundírsele. El estudiante lo intenta repetidamente con cambios notables, retomando los señalamientos, hasta lograr la satisfacción exigida.

La intervención del profesor son interpretaciones por medios múltiples en las que coordina la interpretación, la gesticulación, los diálogos y el tarareo (sílabas o palabras) a fin de comunicar los rasgos musicales de determinados pasajes y concretar términos tan abstractos como *frasear*. En esas interpretaciones, hace uso de varios niveles y tipos de descripción, en función de aquellos aspectos de su diseño global que resultan sobresalientes para él en un momento dado (Schön, 1992: 185).

Si bien el estudiante muestra una transformación radical de su trabajo, a partir del proceso de corrección, de tocar y volver a hacerlo con más indicaciones, una y otra vez, de nuevo y volver a empezar, su conclusión personal es que nunca se puede esperar una copia perfecta. El estudiante hace cambios, retoma, procura agradar a su instructor, pero en el momento de ejecutar la obra él mismo advierte las formas, estilos y concepciones que nunca abandona. En sus réplicas intenta seguir al profesor, procura una

ejecución similar, aunque nunca deja de ser su propia interpretación. El maestro concibe la ejecución de la obra con base en años de trabajo, de acuerdo a los maestros que ha tenido, también como producto de su propia experiencia, la manera de entender cómo es que se toca tal o cual obra, los sonidos más apropiados, las modulaciones y ritmos justos, un estilo personal, también construido por él mismo. El alumno, con menos experiencia, atenido a sus propósitos y maneras de interpretación, apegado a su proceso de aprendizaje, asentado de acuerdo a vivencias personales, se propone plasmar una concepción particular, que sólo a él corresponde, la ejecución exclusiva. Al final, concluye Schön:

Sorprende observar cuántos grados de libertad posee un intérprete musical a la hora de explorar y verificar las distintas formas alternativas de diseñar una interpretación; en realidad, una buena parte de la tarea de autorización en nuestras clases magistrales parece orientada hacia el desarrollo de posibilidades para la interpretación que los estudiantes no habían imaginado hasta ahora... En ninguno de los casos se produce una libertad ilimitada o un grado de coacción que demanda “un único camino válido” (Schön, cit: 189). “”

El trabajo docente se encamina a buscar que el estudiante se apropie de instrumentos culturales aceptados, aproveche las herramientas válidas en ese momento y con esa obra. En el comienzo se pide el apego a las formas establecidas, procedimientos consensuados, los saberes exigidos, producto de largos años de construcción. En cualquier campo del conocimiento existe un extenso basamento de nociones que constituyen la disciplina en sí, y se exige retome el estudiante en el momento apropiado. El primer paso en la construcción del conocimiento es adentrarse en el cúmulo de saberes y habilidades existentes, es posible que aparezcan nuevas perspectivas y posibilidades, pero antes es necesario identificar a fondo el terreno que se pisa.

El aprendizaje de la música contempla de manera inexcusable la recuperación y el dominio de parámetros fundamentales en el aspecto teórico y en las formas de interpretación al momento de poner en práctica la obra, aparte de los estilos particulares. La pretensión del estudiante por copiar los movimientos realizados por el profesor, se convierten en una aproximación y no más, al momento de ejecutar los movimientos, giros y pulsamientos, termina por desarrollar un estilo particular, la manera cómo el ha aprendido a hacer las cosas. El alumno podría

buscar una reproducción de la técnica de su profesor, intentará una reproducción más o menos similar, sin embargo, por sus cualidades personales y la forma de entender la música, inevitablemente surgirá su sentido personal en los ritmos y candencias, los énfasis y arranques particulares, el estilo y modalidad de cada músico. Más adelante cuando se tiene la opción de elegir, se escogerá obras, autores y períodos de su predilección. Y claro, la ejecución corresponderá a su autor, un estilo único.

Las experiencias de aprendizaje de la música presentadas por Schön son muy ilustrativas de varios procedimientos utilizados por los profesores para que el alumno alcance niveles superiores en su dominio de la música. Casals emplea estrategias encaminadas a un emparejamiento por parte del alumno. Empuja hacia el esmero por igualar al maestro, espera la imitación con base en el trabajo intenso y la ventaja de tener enfrente al modelo. Greenhouse, después de semanas o meses de trabajo se nivela con el maestro, y en ese momento el gran celista decide lanzarlo a la aventura, le pide improvise, lo invita a la invención de su estilo, el reto de proponer una interpretación propia. Hasta ahí ha llegado la mano de quien lo ha ido formando, ahora el estudiante fijará sus metas, independientemente del consejo del maestro, el alumno se convierte en el igual del educador, se acaba la superioridad. Ahora hay dos celistas y cada uno decide su camino. No hay dos iguales, cada uno termina definiendo una personalidad y un estilo.

La segunda experiencia dibuja muy bien a la profesora que hace una valoración inicial de los logros del alumno. Aprecia el trabajo previo y, a partir de ahí, empieza la revisión minuciosa de cuanto hace y piensa el estudiante sobre la música. La profesora no deja escapar ningún aspecto, observa todo y dirige su atención a los cambios necesarios, detalle tras detalle, se encarga de modificar en el alumno infinidad de movimientos acciones y concepciones, lo cual implica trabajo, dedicación y voluntad. Al final coincide con Casals, el estudiante debe asumir la valoración de su trabajo y él mismo debe ser el responsable de los derroteros de su elección y más propicios.

La situación de los pianistas no es muy diferente. El profesor conduce, orienta, corrige, exige cambios, mejoras en la ejecución, se percata de cierto descuido en la interpretación de la obra por parte del estudiante, es posible no se haya compenetrado suficientemente en la naturaleza y sus exigencias; el trabajo docente consistirá en invitar al alumno a conciencia de las insuficiencias

de lo preparado y comience un proceso de cambio guiado. El profesor se esmera en seguir con atención los cambios presentados en los ensayos, incita, muestra, recomienda, no descansa hasta lograr la perfección. Toma su piano e indica cómo debe hacerse, remarca los énfasis necesarios en la obra, en especial se detiene en los cambios intensos de ritmo, los gestos y dinamismos exigidos hasta obtener la interpretación con la emotividad deseada. El papel de estudiante consiste en esforzarse por seguir las indicaciones de su maestro, prácticamente imitarlo, ponerse a su altura. Sin embargo la conclusión del proceso asume la misma posición de las otras historias: el estudiante después de realizar el nivel de ejecución demandado por el maestro, descubre su propia personalidad, es capaz de exhibir los rasgos de un estilo individual. Ha retomado una tradición musical y a la vez se convierte en un creador. Hay dos momentos, se aprende lo dictado desde la tradición, se analiza el estilo del maestro y finalmente, se asume una personalidad, la propia creación del músico.

En el aprendizaje de la música priva una enorme tradición práctica. Más que tradiciones teóricas, el alumno se ve empujado a retomar prácticas, técnicas y un conjunto de consejos de todo tipo concedidos desde perspectivas históricas, específicamente una forma de tocar. Se habla de estilos desplegados a lo largo de varias generaciones de músicos, ya sea dentro de un país o en varias regiones del planeta. Las formas de operar un instrumento y la variedad de procedimientos que giran alrededor de compositores y ejecutantes, países y regiones con añejas historias conformando una tradición musical. Esas formas de hacer música frecuentemente pasan de músico a músico. Las técnicas musicales se construyen después de varios siglos de práctica, de experiencias y múltiples creaciones. Los maestros operan como fieles representantes y guardianes de ciertos formatos musicales. La tradición se conserva y transmite directamente entre el maestro y los alumnos. Por su parte, el alumno se ve en la obligación de apegarse a una forma de tocar, un estilo válido y reconocido, formato que lo liga al maestro y le dificulta una autonomía como hemos visto en varios ejemplos. Sin embargo, el desarrollo autónomo termina por imponerse, posiblemente respetando la tradición. En este aspecto, el aprendizaje musical se asemeja a las tradiciones populares transmitidas oralmente. Es la familia o los viejos del pueblo quienes conservan y transmiten antiguas consejas, costumbres y las prácticas musicales de la región.

Experiencias en la Facultad de Música

Para terminar esta sección nos detendremos en unos cuantos reportes recientes sobre las formas de trabajo escolar en la facultad de música de la Universidad Veracruzana, descritos por estudiantes de los últimos semestres de la carrera. De alguna manera quedan plasmadas las formas rutinarias que emplean regularmente los profesores, pero también aparecen los ensayos creadores. Los estudiantes se apegan a los criterios establecidos, aunque advertimos sus proyectos musicales y personales. Estas experiencias revelan que perduran las prácticas escolares preocupadas por conservar las tradiciones y al mismo tiempo aparecen las inquietudes y el deseo de buscar nuevas formas de expresión, de crear los intereses de cada persona.

Ana Bertha Yohary Colorado Araujo

Sección de percusiones. Diciembre 2007.

Cuando comencé las clases con mi nuevo maestro de instrumento, realmente me sentía incapaz, inepta, hasta culpable por tocar frío y lento. Había perdido el amor por la música. Cuatro años con otro maestro llegaron a hacer de las clases una rutina donde se hablaba mucho pero se hacía poco para incrementar mi amor por la percusión. Se me exigía poner más de mi parte en el estudio individual y llegué a crearme culpable de que tocara horrible, jamás se me explicó una lógica de estudio o una técnica. Cansada de eso decidí cambiar de maestro y no me importó volver a comenzar, aunque ya me encontraba en el ciclo profesional de la carrera.

Mi nuevo maestro me dijo que empezáramos de cero, me pidió corregir la técnica aprendida y me explicó una rutina de estudio. La nueva técnica me pareció muy lógica y le puse mucho empeño a los ejercicios, me esforcé por trabajar y presentar buenos resultados en la clase. Llegué a valorar esta técnica como “la forma correcta” de ejecución simplemente porque mi maestro de instrumento lo afirmaba. De hecho en esa época yo era adicta a complacer a mis maestros en cuanto a “la forma correcta”. Sin embargo semanas después el mismo maestro me advirtió que no esperara cambios rápidos, que los músculos toman condición poco a poco, era necesario crear una sensibilidad de los movimientos, del brazo, la mano y la espalda. Esto me tranquilizó, aunque a la vez era demasiado extraño para mí. Temía que me llevara mucho tiempo y no estuviera lista para sacar una buena calificación en el examen.

Sin embargo, a pesar de los avances, en la evaluación los sinodales me calificaron muy bajo. No les importaba el progreso musical que yo había logrado sino la complejidad del material presentado y su rapidez aunque el sonido no fuera el mejor. Enfrenté esta situación un año entero, me entristecí pues el currículo de la academia se salía de los parámetros de la realidad musical, mi realidad musical. Mi maestro me alentó diciendo que los logros serían a largo plazo, me pidió paciencia y que no me preocupara por la calificación, eso no era lo importante sino los cambios que yo fuera teniendo. Sin embargo las palabras de los sinodales seguían pesando sobre mí. No me fue fácil deshacerme de sus palabras, me habían tratado de floja por presentar poco material, así que me puse a trabajar 8, 10, 11 horas diarias con el fin de demostrarles a esos sinodales mis progresos y que me dieran mejor calificación.

El resultado fue un desastre, me volvieron a calificar muy bajo en ese examen para el que había estudiado tanto. Tuve un conflicto muy fuerte, pues por primera vez disfrutaba mi forma de ejecución y no era del agrado de los maestros. Me sentí traicionada por la música misma. Recordé el texto de Eloise Ristad: “La niña sintió profundamente el dolor del rechazo. ¡estaba avergonzada, ya que era tan mala para el piano!”. Sin embargo mi maestro opinaba diferente, decía era sólo cuestión de tiempo. Por mi parte decidí dejar de agrandar a otros y comencé a buscar lo que me gustaba a mí.

Cambié mis hábitos de estudio, ahora sólo estudio cuando me siento motivada y eso me ha funcionado mejor; mi maestro ha entendido mis conflictos y dudas musicales, ha sido paciente y se ha convertido en un guía de mi aprendizaje y aunque defiende mucho su técnica como la “forma correcta”, se abre a cosas diferentes siempre y cuando las pueda yo argumentar.

Por mi parte me siento tranquila, me apoyo en el postulado de Ristad: “no existe un modo *correcto* o un modo *incorrecto* de aprender, son sólo formas diferentes”. Mi forma ha sido juzgada como lenta, pero para mí es sólida y entiendo que mi maestro busca que yo vaya teniendo aprendizajes valiosos y pueda enfrentar de forma competente la realidad musical.

Bruno Hernández Romero

Sección de alientos. Diciembre 2007

La clase empieza por las cañas. ¿Cómo están? ¿Se puede tocar a satisfacción? Si la respuesta es negativa la maestra interviene para

adaptarla. Esto puede tomar mucho tiempo pero sin la caña justa no se puede tocar. Luego viene la pregunta ¿Qué vamos a ver hoy? La maestra pregunta por el trabajo y de inmediato el alumno presenta el producto de lo ensayado en casa. Si no hay suficiente dominio la profesora interrumpe y da indicaciones para mejorar la ejecución, busca técnicas más sencillas, remarca ideas que permiten que la presentación sea mejor. Si el alumno ha trabajado bien la obra, la maestra retoma las cosas bien hechas, las cuida y las explota; si hay cosas mal logradas recurre a imágenes para ejemplificar la idea musical, pues las imágenes logran un buen efecto en la ejecución musical.

En general el trabajo se centra en ejercicios de repetición. Cuando algún fragmento es particularmente difícil, la maestra propone diversos ejercicios, procura que el alumno experimente y encuentre la forma de alcanzar los mejores resultados. En algunos casos, es el alumno quien intenta alguna posibilidad de solución a los problemas técnicos o musicales sin que la profesora se oponga. Si el recurso es adecuado, incluso se ofrece a otros estudiantes.

La mayor parte de las obras estudiadas para violín, viola o violoncelo, forman parte de una tradición musical por lo que deben ejecutarse de una forma dada, en ese caso la profesora prácticamente nos transmite las técnicas recibidas por su maestro. Aunque en algunas cosas se muestra flexible, casi siempre sugiere apearse al modelo establecido, en ese caso el alumno sigue las indicaciones y acaso incorpora alguna pequeña propuesta. Cuando el alumno lleva al cabo una variante, la maestra analiza la idea nueva y se pone a discernir qué tan adecuada resulta conforme al estilo, la época, el autor, la tradición. Se hacen varias ejecuciones y ve si facilita la interpretación, si conduce a un buen sonido; y ya sea se haga como ella indica o se retomem las propuestas del alumno, poco a poco se van resolviendo los diversos pasajes hasta su terminación y se puede presentar en público. Hasta cierto punto se da una especie de negociación durante varias sesiones, en donde por principio indica cómo debe tocarse esa obra, al mismo tiempo estudia mis propuestas, las piensa y concluye diciéndome si van o no van.

Para finalizar se realiza una valoración general de la obra, se comentan algunos aspectos, las dificultades en ciertos pasajes, recomienda fijarse en los puntos donde se requiere particular cuidado a la hora de la presentación y pues me felicita por lo logrado. Por mi parte considero que la maestra sabe entender mis inquietudes y casi siempre llegamos a un acuerdo acerca de la forma de abordar

tal o cual fragmento, lo cual habla bien de la maestra pues es bastante flexible y considerada.

Cuando el alumno selecciona la obra, en ocasiones desconocida por la maestra, puede llegar a aportar cerca del 50% en lo musical y lo técnico, pues él mismo llega a proponer cerca del 50% de soluciones a las dificultades. En estos casos la maestra sigue participando activamente, sobre todo opina y decide en pasajes donde se siente segura y sabe que su solución es la mejor alternativa.

Lo más común es que la obra forme parte del repertorio de la maestra, por lo que es conveniente seguir sus consejos, eso facilita mucho el aprendizaje y el dominio. La maestra ha estudiado por años esas obras, tiene bien identificados sus detalles, sabe las técnicas con los mejores resultados, es un terreno que conoce muy bien y cada falla del alumno es detectada inmediatamente, y el consejo y la corrección no se hacen esperar. En estas obras la maestra aprovecha para establecer la “tarea semanal”, consistente en una serie de ejercicios para realizar en casa. Se trabaja tratando de lograr adquirir una técnica más elaborada y limpia, se busca que sea el propio alumno quien se vaya fijando metas, no se disperse, ni tome caminos equivocados. Con base en las sugerencias de la maestra, al alumno corresponde elegir su propio camino.

Rafael Vásquez Gómez

Conjuntos de cámara. Diciembre 2007

El maestro guía a un grupo de música de cámara cuidando el trabajo de ensamble, esto incluye la partitura y la precisa ejecución de cada uno de los integrantes del grupo. En el montaje pide a los alumnos lo siguiente:

- Valorar al autor y la época de la obra para determinar el estilo en que fue compuesta
- Decidir la intención y el carácter de la interpretación
- Precisar y diferenciar la importancia de cada uno de los instrumentos
- Lograr una concepción de grupo para lograr el ensamble.

El maestro escucha con atención la ejecución de los integrantes cuidando la interpretación vaya por buen camino. Conforme se avanza en el dominio de la obra, agrega información y opiniones, en particular sobre el ritmo, intensidad y claridad de la ejecución. Poco a poco se alcanza madurez y el maestro se dedica a pulir los detalles técnicos, sobre todo la precisión en el ensamble (ritmo, armonía y melodía).

El final del curso se realiza un recital para evaluar el resultado del trabajo, en el cual se toma en cuenta:

- El desempeño artístico de cada uno de los integrantes
- La coordinación del grupo
- La calidad alcanzada durante la presentación de la obra.

Generalmente, la obra es elegida por el profesor, pero en ciertos casos el alumno lleva la obra. Los parámetros musicales son dados por el profesor, para ello toma en cuenta al compositor, la época, el género, ciertas particularidades históricas y técnicas. De hecho, hay que ajustarse a normas y criterios establecidos. En esto el maestro es muy preciso acerca de cómo debe tocarse cada obra (barroco, clásico, romántico, etc.). Sin embargo aparte de las instrucciones del profesor, el alumno también puede aportar ciertas ideas y opiniones sobre la ejecución, aunque para ello es necesario que se documente y presente al maestro sus estudios y fundamentos.

El maestro está formado con modelos pedagógicos bien estructurados, que nos ha señalado provienen tanto de sus maestros, como de su experiencia, lo que nos permite tener una concepción sólida sobre el conocimiento musical, en particular de cámara, técnicas, interpretación y hasta cómo se podría enseñar si yo en algún momento me dedicara a dar clases. Considero que el estudio constante es la base que permite posibilidades y opciones al trabajo musical. Si alguien se va a dedicar a la música debe hacerlo con disciplina y dedicación pues es una carrera que exige muchos sacrificios, demanda ensayar siempre, practicar y superarse.

Eileen Ratchell Martínez González

Solfeo y Apreciación. Diciembre 2007

La clase de solfeo se ajusta al modelo tradicional, en donde se vale humillar al alumno y decirle abiertamente no sirve para la música. Mi maestra procedía a dedicar un tiempo a la lectura de claves, rítmica, práctica de entonación y audición. Normalmente se seguía ese orden con algunas variaciones, pero dependiendo de su humor esa tarde la clase podía ser un tanto amena aunque en otras se convertía en un verdadero suplicio. Si algún alumno no era capaz de dar bien la lección o cometía errores, se le castigaba, se le ponía de pie, se le ordenaba hacer planas, le gritaba cosas en polaco, le decía que un elefante le había aplastado la oreja y por eso no podía escuchar nada.

Para escapar de esos métodos educativos arcaicos, los estudiantes aprendimos que convenía contestar adecuadamente para

que la maestra se formara una buena imagen, pues si desde el principio alguien era tachado de inepto era muy difícil quitarse ese estigma y muy posiblemente obtendría una calificación baja. Después de cursar un año de solfeo con esta maestra, al final los compañeros del salón organizamos una fiesta donde nos pudimos reír de todo lo que tuvimos que pasar en la materia.

En otra experiencia escolar, la clase de apreciación consistió en pedir al estudiante que expusiera diversos temas. El maestro dividió el grupo en equipos compuestos por instrumento, entonces hubo expositores de piano, percusiones, cantantes, etc. El objetivo era dar a conocer el instrumento estudiado por cada quien. Fue muy interesante conocer qué hacían los compañeros, las características de su instrumento y también sirvió para documentarnos sobre nuestra área, más si estábamos en primer semestre y desconocíamos muchas cosas. Después de la exposición, cada equipo tocaba alguna parte de su obra con el objeto de ilustrar sus palabras.

Al final de curso nos organizamos en ensambles y montamos una obra para presentarla al grupo, el único requisito era que debía ser una pieza del género popular, nada de lo llevado en las distintas materias. En verdad fue algo muy interesante y divertido. Unos tocaron jazz, otros bossa nova, un compañero presentó una obra compuesta por él mismo, los de canto formamos un cuarteto y cantamos un arreglo de *Bésame mucho*. Ésta fue una buena manera de compartir lo aprendido, sin la presión de una calificación o estar cuidando la técnica. Ojalá hubiera cursos similares, agradables y donde verdaderamente se aprendieran cosas útiles.

En mi opinión, uno como estudiante se va nutriendo de las enseñanzas de los maestros sobre todo si se sabe observar. En mi caso soy muy observadora, pienso que si algún día soy maestra me veré en situaciones similares y tendré que decidir acerca de los métodos a utilizar. Yo prefiero el enfoque del encuentro donde maestro y alumno participan, no me gustaría encasillar al estudiante en mis esquemas. Considero que el papel del profesor consiste en ser un guía, esto implica una gran responsabilidad y requiere prepararse lo más posible.

Gabriela Sesma Flores

Licenciatura en Educación Musical. Junio 2008.

En este reporte narraré una experiencia en la clase de solfeo. Al

empezar la clase, la maestra pidió a los alumnos que formaran un círculo buscando que todos pudieran verse. Enseguida empezó a marcar con la mano el compás, llevando sílaba y percusión a la vez, procurando el alumno desarrollara la coordinación motriz. Los alumnos trataron de seguir el compás marcado, algunos lo hicieron bien, pero otros mostraron dificultades con la rítmica; la maestra se detuvo a ayudar a los alumnos menos hábiles, para eso les puso ejemplos con canciones populares. Es curioso, pero varios estudiantes no conocían esos ritmos pues explicaron sólo han trabajado con música clásica, entonces la maestra cambió el ejercicio haciéndolo accesible al alumno. La maestra señaló que no debían sujetarse a los formatos de la música europea, recomendó que se interesaran por la música popular y las tradiciones folclóricas.

Otras lecciones de entonación se realizaron con el piano, la maestra buscó el dominio de la tonalidad y los cambios de intervalo, ya fuera con el instrumento o sin él. El trabajo se hizo en grupo y luego individualmente. Cuando los ejercicios se hacen en equipo casi no se notan los errores de entonación, en lo individual unos chicos no tienen dificultad, en cambio otros tienen que repetir varias veces el ejercicio para dar la altura solicitada.

La clase de lectura de claves es más sencilla, casi todos los alumnos repiten con seguridad, sin embargo la maestra impone retos de velocidad. Los alumnos tratamos de realizar los ejercicios, algunos lo logran, pero otros tienen que hacerlos varias veces para vencer los retos. La maestra hace la clase muy dinámica y todos los alumnos procuramos dominar los ejercicios.

La mayor dificultad está en el dictado de acordes, dictado rítmico y el reconocimiento de intervalos. En general la maestra comienza la clase con ejercicios sencillos y conforme son dominados pone un ejercicio más complicado. Cuando la mayoría no puede, se detiene a explicar cual es el problema, vuelve nuevamente a los ejercicios grupales y pide a cada alumno demuestre el aprendizaje logrado. Al final de la clase, pone otras actividades y los alumnos van saliendo al tiempo que presentan buenos resultados. Casi siempre salen primero los mismos alumnos y la maestra se queda más rato con los que requieren más atención en el solfeo. Unos alumnos son más hábiles o estudian más, y por el contrario, los alumnos con más dificultades no son dados a mejorar su nivel de ejecución, tal vez se preocupan menos por ensayar y corregir sus limitaciones.

Carlos Darío Hernández Montero

Contrabajo. Noviembre 2009

Yo empecé a estudiar música sin desearlo; mi hermano estaba en una orquesta de música popular y eso me motivó a apuntarme pues podía cotorrear con gente de mi edad. En realidad fue mi madre quien me metió a la orquesta, esperaba que yo tuviera una educación integral, y me decidí complacerla con la condición de entrar a la orquesta sin tomar el curso previo de solfeo. El director accedió a mi petición por pura simpatía y porque le urgía tener un bajista.

Así comenzaron mis clases de contrabajo, sin necesidad de escoger el instrumento, pues era de los pocos puestos vacantes en la orquesta, las otras opciones eran clarinete o trombón; el contrabajo me pareció más atractivo sin convencerme del todo. Y ahí estaba yo en la orquesta sin tener noción del instrumento ni de la teoría musical.

Mi maestro era un tipo enorme, tocaba el bajo eléctrico, estudió unos años en la facultad, aunque luego se dedicó a la ingeniería de audio y al bajo. Desde un principio sentí no caerle muy bien por ser flaco y porque me había saltado el curso de solfeo. Ahora él debía enseñarme a tocar lo más rápido posible pues necesitaban el contrabajo.

Después de tratarnos un poco empezamos a llevarnos bien y la verdad siempre me pareció una buena persona, no tenía toda la paciencia del mundo, pero estaba dispuesto a ayudar si se le insistía. Las clases eran en una bodega donde se guardaban los instrumentos de la orquesta, por lo general actuábamos al aire libre. Mientras me daba clase, casi siempre estaba reparando instrumentos o revisando el equipo de audio. Entonces me pedía que apuntara algo en mi cuaderno pautado, que prestara atención para no repetirme las cosas; lo apuntado en el cuaderno tenía que aplicarlo en el instrumento. Después de algunas indicaciones, él seguía haciendo sus cosas y de vez en cuando volvía su vista y me ordenaba cómo debía tocar. En ocasiones se veía obligado a prestarme más atención y era cuando yo aprovechaba para pedirle que me enseñara las rolas más rápido y me explicara algunas cosas, pues sólo me aprendía las piezas del repertorio. Tocábamos música popular y los arreglos eran sencillos, de hecho aprendí por pura imitación. Las partes difíciles las repasaba por mi cuenta hasta el cansancio, sólo trataba de recordar cómo deberían sonar. En cuanto a la afinación, el maestro nunca fue muy exigente. Toda la enseñanza era práctica y yo me limitaba a repasar la pieza una y otra vez.

El método me parecía genial, no estaba obligado a llevar las lecciones y mi papel consistía en tocar la parte asignada. A veces se hacían ejercicios de escalas, pero eran ejercicios accesibles. Todo lo aprendido tenía una aplicación inmediata y eso me dejaba satisfecho. Sin embargo empecé a intuir que había algo más allá de tocar bien una pieza, adiviné cómo mis dedos partían la cuerda en fracciones y una nota seguía a otra según la altura que se pisaba. Eso me entusiasmó y me puse a hacer preguntas, como qué era una tonalidad, cuál es la utilidad de la armadura, las cosas básicas me parecían una verdadera revelación.

Un día le pedí que me explicara en detalle qué onda con las escalas, cómo se descomponían a partir de cualquier nota. El maestro me explicó que una escala tiene una estructura siempre igual dependiendo si es mayor o menor y se distingue del número de semitonos entre nota y nota, dos semitonos es un tono. No entendí del todo las explicaciones recibidas, pero le insistí que me enseñara más, como si un fa sostenido era lo mismo que un sol bemol. Pacientemente me habló de las armonías y me hizo un esquema de notas en bemol y su equivalente a las notas en sostenido. Yo estaba fascinado y quise saber por qué no hay si sostenido ni fa bemol. Mi maestro, casi siempre paciente, reaccionó abruptamente, como si hubiera preguntado una barrabasada, creo que poco faltó para arrimarme un zape por bruto. Acabamos en bronca y me fui a casa muy indignado (yo tenía razón, sí hay si sostenido). El problema no fue grave, pero nunca le volví a preguntar nada sobre teoría.

Después conseguí un libro, me puse a estudiarlo y a consultar a otras personas cuando me surgían dudas. Me di cuenta de lo útil que resultaba el solfeo. En realidad no estudiaba mucho, pero estaba consciente de mis indagaciones, avanzaba por mi cuenta, resolvía los problemas y eso me producía enorme satisfacción.

José Ricardo Peralta Sosa

Piano. Noviembre 2009

Primero hablaré de mi primera maestra de música, ella es una pianista aficionada del Conservatorio de Chihuahua, daba clases de historia, apreciación y piano, además de tocar en la orquesta del estado. Para empezar, la maestra me inculcó el gusto por la música, por escuchar y por interpretar lo que me gustara.

La técnica seguida por la maestra en la enseñanza del piano dependía de mi mano y mi fisonomía completa. En su opinión,

cada uno de los alumnos tenía particularidades específicas y ese era el punto de partida.

Al empezar a tocar me hacía involucrarme con el autor, la época en que se había compuesto la obra, escuchábamos varias grabaciones con el objeto de que yo tomara mis propias decisiones al momento de la interpretación.

Todo el material de trabajo había sido estudiado por ella con anterioridad, así que sabiendo las dificultades técnicas, me ponía los ejercicios necesarios para facilitar el manejo de la obra.

El material lo escogíamos juntos, ella me explicaba las conveniencias de tal o cual obra de acuerdo a mis avances logrados hasta ese momento. La disciplina era algo natural, entonces yo me sentía suficientemente motivado para estudiar cuatro o cinco horas diarias. El trabajo y los logros me producían emoción y me hacían sentirme contento. A pesar de compartir el aprendizaje del piano con la preparatoria nunca me estresé o llegué a sentirme preocupado. El examen del curso era en el teatro de cámara de la ciudad, lo que me provocaba emoción y alegría.

Mi maestra de piano también me daba clases de percusiones. Ella fue quien me animó a estudiar fuera de la ciudad en una escuela de más alto nivel.

Ya en Xalapa las cosas fueron diferentes. Acá entré al área de percusiones. En la nueva escuela, el profesor asignado no tenía orden ni método, no tenía idea de lo que se tocaba, ni sabía como ayudarme a resolver los problemas técnicos, musicalmente se conformaba con tocar las notas correctamente, era voluble, inconstante e impuntual. Por su forma misteriosa de evaluar creaba miedo en los exámenes. Nos decía que había mucha competencia en el medio, pocos viven de la música, era necesario estudiar mucho. En ese tiempo me lastimé el oído izquierdo al tocar una dinámica ridículamente fuerte.

Por la dinámica de trabajo entré en conflictos como alumno y como persona. Después de la desilusión y la desesperación al no ver avances en mi manera de tocar, concluí yo era el único responsable de mi preparación. Me pregunté, si yo soy quien veo por mi formación, entonces ¿qué hago aquí? Sin embargo me di cuenta no podría ser un músico yo solito, definitivamente necesito un guía. Alguien debe escucharme y darme su opinión y eso lo pueden hacer muchas personas, no solo el profesor titular.

Ahora aprendo de mis compañeros, las personas del grupo, quienes me escuchan, así no sean especialistas en música.

Realmente estoy en Xalapa por las oportunidades de convivir con otros músicos dedicados a diversos instrumentos. La ciudad ofrece la posibilidad de conocer y relacionarse con muchos músicos, estudiantes y maestros, grupos muy variados, la vida cultural es rica y eso contribuye a mi formación integral. No estoy aquí por la asistencia de un maestro que en ocasiones se convierte en un verdadero obstáculo. Problemas hay y habrá muchos en la vida, ahora los veo como oportunidades para aprender a sobrellevarlos, dejarlos atrás y seguir adelante.

Comentarios

Las observaciones de clase de los alumnos de la facultad son totalmente transparentes, son sus propias vivencias, valoraciones de la manera como se vive la docencia desde la perspectiva del estudiante. En ocasiones el maestro es atento, favorece la adquisición de nociones, hace su clase entretenida, atiende las inquietudes de los alumnos, se interesa por los avances y resuelve los problemas presentados, permite al alumno elegir las obras a ejecutar. Sin embargo, en otras ocasiones la relación de docencia no es del todo tersa. El profesor se muestra desinteresado, no contribuye al esclarecimiento de dudas, deja de ser el compañero permisivo y promotor del desarrollo de habilidades, hasta se muestra agresivo. En esas circunstancias al alumno se le dificulta el aprendizaje, la actividad de clase es ambigua, conflictiva, las orientaciones del profesor no responden a inquietudes ni a necesidades, no valora la capacidad musical alcanzada o la madurez de la persona a su cargo.

La vivencia de Ana Bertha es interesante. La estudiante se esmera en su trabajo, pero los maestros no aprecian su sonido, su dedicación. Ella trata de tocar de la forma correcta, la recomendada, sin embargo se presentan perturbaciones impidiendo la satisfacción. No hay duda: se retoman las pautas, se apega a las indicaciones, sin reflejarlo del todo en su ejecución. Entre los señalamientos de cómo debe tocar el instrumento y su puesta en la práctica hay desconexiones. Parece nadie se preocupa lo suficiente en entender a la alumna, los profesores no se interesan por desentrañar las posibles dificultades de la estudiante. Ocurre una especie de ruptura entre la academia y la sensibilidad y la dedicación mostrada por Ana Bertha.

Bruno explica la maestra empieza por revisar las condiciones materiales básicas para el estudio y de ahí pasa a ver los logros alcanzados en el trabajo casero, los avances del alumno

en el dominio de la obra encargada. Se analizan los dominios y se detectan los errores de la ejecución musical. La función del maestro es diagnosticar el nivel de aprendizaje del estudiante y a partir de esa situación propone los ejercicios orientados a la superación. En opinión de Rafael, el profesor valora el trabajo, y de ahí surge un plan de acción. Conforme se avanza, se corrigen defectos, se adquieren nuevas visiones, el alumno adquiere seguridad, se eleva profesionalmente hasta llegar a situarse en planos que le permiten dirigir su propio aprendizaje, deja atrás los consejos, se construye un músico seguro de sí, autónomo. Ahora dialoga con su maestro, entre los dos preparan la ejecución, eligen la obra y después del necesario trabajo la presentan.

Tal vez con reportes como estos, encontremos el centro del proceso de construcción del músico o del docente musical. El alumno aparece como el aprendiz demandante de atención y apoyo del profesor. Se deja instruir, recibe las orientaciones y trata de cumplir con las indicaciones lo más apegado a lo señalado. El profesor conduce los progresos del alumno. Para comenzar realiza una evaluación con la cual ubica los logros, y con esos elementos ofrece un plan de trabajo orientado a la mejora musical. El resto es trabajo, ejercicios, ensayos, presentación de avances, corrección, pulido, hasta alcanzar los niveles de aceptación. El aprendizaje de los músicos, como en el resto de las disciplinas, se encuentra en el trabajo, la dedicación, horas de repaso, de confrontación de ideas, y la presentación de obras merecedoras del aplauso. Después de años de ejercitarse, el nuevo profesionalista, en nuestro caso el músico en ciernes, se convierte en un miembro más del gremio, alcanza los niveles exigidos por la comunidad. En el proceso de construcción se reconoce la disciplina del estudiante, sus períodos de ensayo, repeticiones sin fin, mejora del sonido y dominio del instrumento y la obra, firmeza para presentarse ante el público. En cuanto a la tarea de apoyo y corrección, el maestro se compenetra en el proceso de su alumno, lo acompaña y le sirve de guía hasta completar el proceso de construcción musical y de la persona. El resultado probable es un nuevo músico, autónomo, atento a la ejecución de los demás, sensible a los cambios en el medio, pendiente de su superación.

Yohari nos hace partícipes de un proceso un tanto accidentado, siente no ser comprendida, complace al maestro en la "forma correcta", pretendiendo una buena calificación. Pierde estabilidad, se confunde, con la ayuda de un maestro intenta

conformar una visión personal y satisfactoria de la música; entiende que debe construir su propia sonoridad, abandona la idea de satisfacer a sus sinodales o andar tras de la calificación. En su relato concluye en la necesidad de una mayor comprensión de su persona, y ese es el punto de partida para consolidar su desarrollo musical. El proceso de construcción humana y el encuentro de la buena ejecución musical es un trabajo social y personal, en donde el último toque le corresponde a uno mismo.

Eileen nos regresa a las formas prepotentes a las que con mucha frecuencia recurrimos los docentes. Basados en el dominio en cualquier disciplina científica o del arte, los profesores alardeamos de los conocimientos y subestimamos al alumno. Después de años de ejercer la conducción de cursos se tiende a olvidar las dificultades propias tenidas durante el aprendizaje y no es raro el abuso con los estudiantes con ritmos de aprendizaje pausados y con mayores demandas de atención y paciencia. Sin embargo, la muy exigible humildad en los maestros y la disposición para comprender a los demás, no parece ser una cualidad muy frecuente en el gremio. Eileen nos reconforta cuando describe un panorama creativo, ingenioso, propositivo de otro educador, éste interesado en el favorecimiento de las habilidades y la satisfacción de sus alumnos. El profesor de la materia de apreciación desarrolla una dinámica donde los alumnos son los protagonistas de su aprendizaje, ellos indagan, exponen y se sientan felices de llevar un curso provechoso, ajeno a la presunción y el autoelogio del docente.

La clase que reporta Gabriela es ilustrativa de una buena programación. La maestra lleva al cabo ejercicios de solfeo y concede a cada alumno la atención y el tiempo necesarios para un progreso sostenido. El grupo escolar se compone de un conjunto de individualidades. Se presenta una variedad en las personalidades y en los procesos de aprendizaje. La función del profesor es promover el aprendizaje de todos los alumnos, hay quienes hacen pronto y bien la tarea, y otros reciben el apoyo necesario para dominar la actividad propuesta. En esta clase, la maestra entiende la individualidad de los estudiantes y trata de ofrecer una atención personalizada. Por otra parte, tal vez por la naturaleza de su trabajo, ofrece a los alumnos la posibilidad de un acercamiento con la música popular, cosa poco común en la facultad.

La experiencia escolar de Carlos Darío es sumamente interesante, primero por el tono jocoso de la narración de sus vivencias en el aprendizaje del contrabajo, y segundo porque se

arriesga a confesar una entrada a la música circunstancial, por esa razón el acercamiento a los secretos de la ejecución, como de la teoría sigue rutas poco transitadas en la academia. A pesar de hacer un trabajo desganado y acostumbra a la mera imitación, Carlos Darío logra insertarse en la orquesta, como lo haría un músico empírico, seguir a los demás, ensayar y dar el sonido deseado acomodándose a las exigencias del grupo. En la segunda parte del relato explica el cambio de un trabajo mecánico a las exigencias formales del arreglo musical, la teoría, aspecto fundamental para su ingreso en la facultad. Llama la atención que le brote la curiosidad por desentrañar qué hay detrás de la mera producción de un sonido melódico, el chico se preocupa por descubrir la esencia de las escalas, las claves, el solfeo. Ya no le basta con tocar, se exige saber cómo se hace la música por dentro. Primero pregunta y se ve en la necesidad de estudiar por su cuenta cuando no obtiene la respuesta deseada. Esta experiencia rompe con la tradición musical del aprendizaje apegado al maestro, por el contrario, el alumno toma el camino de hacerse él mismo, la formación la concreta consultando a otros músicos y acudiendo al conocimiento que le proporcionan los libros y seguramente las grabaciones.

Por último, comentamos la comparación que nos hace José Ricardo. Es un excelente ejemplo de acción magisterial: se puede ser una buena base para el desarrollo del estudiante, pero en otros casos se funciona con formalidad burocrática y hasta se llega al extremo de convertirse en un impedimento. José Ricardo valora la preocupación de la profesora de Chihuahua, su disciplina, el apoyo permanente y responsable en su aprendizaje musical. Le ayuda a buscar una ciudad donde expanda sus potencialidades, y cuando llega a Xalapa se encuentra un maestro sin orden ni método, no le presta atención, aparece cuando quiere y carece del dominio necesario para apoyar el desarrollo de los alumnos a su cargo.

José Ricardo pudo haber abandonado sus estudios o buscarse otra escuela, sin embargo sorprende su decisión. Sigue estudiando y ahora se apoya en todos los demás: el ambiente cultural de la ciudad, los amigos, seguramente otros maestros o personas con formación musical, que lo escuchan y le hacen sugerencias. El alumno se organiza a sí mismo, concibe un proceso de aprendizaje, se autoimpone una disciplina de trabajo, el ensayo constante y espera alcanzar la superación en el dominio de los instrumentos, se autoevalúa y es capaz de reprogramar todo el proceso si no ve los

logros esperados. Él se hace cargo de su evolución musical y se consolida como ser humano. La vida conduce rápidamente a José Ricardo a hacerse cargo de su persona, aunque generalmente los procesos autónomos de desarrollo personal se llegan a dar en edades maduras.

La toma de conciencia no aparece de forma gratuita, regularmente se pasa por muchas experiencias, fracasos, desilusiones y se tiene disposición para la autocrítica. Finalmente viene al caso el compromiso de adquirir cierto control de lo pensado y lo hecho, las consecuencias de nuestros deseos y vínculos con los demás, de los objetivos perseguidos en la vida y las posibles realizaciones.

SEGUNDA PARTE

Enseñanza y Aprendizaje de la Música

El aprendizaje de la música, como cualquier tipo de conocimiento puede acomodarse dentro de los esquemas generales del aprendizaje. En ese sentido cabe reconocer la historia de los diferentes enfoques, sus fundamentos, los posibles cuestionamientos y las aplicaciones en la música como disciplina teórico-práctica, en especial la ejecución musical. Las formas de entender tanto el aprendizaje de la música como las concepciones didácticas utilizadas en su enseñanza son muy variadas. Depende de la formación teórica y la experiencia del educador, en gran parte de las ideas sobre el aprendizaje y cómo lograrlo, también está en juego el estilo y las estrategias con las que procede el estudiante, y seguramente las mil maneras de combinar ambas voluntades.

En este trabajo hemos revisado tres tradiciones teóricas, que en lo general bien podrían explicar el hecho educativo. Una, la didáctica asociacionista, entiende el aprendizaje como producto de un conjunto de relaciones entre estímulos y respuestas. La segunda perspectiva se apoya en las cualidades genéticas del estudiante que le confieren determinadas cualidades; y finalmente se analizó la posición interaccionista, basada en la relación recíproca establecida entre el sujeto y su medio de aprendizaje, esta explicación ve al alumno como un elemento activo y consciente que deliberadamente intenta apropiarse de los conceptos y prácticas creadas históricamente; el maestro aparece como un mediador entre la cultura y los intereses del estudiante, su papel consiste en ofrecer un plan de trabajo, orienta, corrige y procura el avance del

estudiante, quien aprende de acuerdo a su actividad y participación en el proceso didáctico.

En la práctica educativa los modelos pedagógicos no se presentan puros, sino que al tener lugar la actividad escolar, surgen mixturas y combinaciones ilimitadas. Lo anterior hace complejo y difícil explicar con toda exactitud cómo tiene lugar el proceso de aprendizaje. Durante la actividad escolar, los profesores proceden a valorar las cualidades personales del alumno, establecen dinámicas de trabajo de carácter asociativo y no escapan a variados intercambios e interacciones sociales. Sin embargo, es probable la práctica escolar se incline hacia determinada explicación de aprendizaje, y en ese sentido se intenten aplicar en el aula o el taller, los conceptos y técnicas correspondientes al esquema teórico dominante en el educador.

El campo del aprendizaje en la música también tiene su particularidad, por lo que además de analizar los principios generales de la psicología y la pedagogía, hace necesario abrir un amplio espectro de los procesos implicados en la adquisición de las nociones y habilidades implicadas en el arte musical. Aparentemente el hecho musical se limita a la obra escrita, la interpretación de sonidos y la ejecución del instrumento, sin embargo una comprensión cabal del aprendizaje musical obliga a incorporar el dominio de las tradiciones musicales, el sustento teórico, es decir, la armonía, el contrapunto, las ideas acerca de la belleza acústica y al final el estilo de ejecución. En la adquisición musical se conjugan una gran diversidad de aspectos teóricos y prácticos, lo que obliga estudiar con detenimiento las propuestas de varios músicos dedicados a escudriñar el conjunto de elementos implicados en el proceso de aprendizaje.

El arte musical se remonta a los más remotos orígenes de la humanidad y a lo largo del tiempo se han empleado muy variados procedimientos para su ejecución y aprendizaje. El enfoque que perduró por mucho tiempo tiene una base imitativa, el formato se caracterizó porque el maestro le indicaba al alumno lo que debía hacer, y más concretamente lo instaba a imitar su propia ejecución. La tarea del estudiante consistía en observar y tratar de reproducir lo mostrado. El ejemplo de Casals puede servir para ilustrar este procedimiento, el maestro durante varias sesiones incita al alumno a repetir lo hecho por él. En tiempos recientes se ha tratado de incorporar a los procedimientos imitativos, otras formas de aprendizaje donde se hace participar activamente al alumno, se

toman en cuenta sus ideas y sus inquietudes y sobre todo se promueve la creatividad.

En esta sección del trabajo, primeramente se revisarán las propuestas generales sobre el aprendizaje en el campo de la música, en particular estudiaremos las aportaciones contemporáneas de destacados pedagogos musicales y en segundo lugar nos detendremos en las estructuras, pasos y procedimientos implementados en los métodos considerados clásicos dentro de la educación musical. El trabajo pudo haber seguido un orden más histórico, empezar con los métodos clásicos utilizados en la educación musical y luego detenernos en la perspectiva actual, sin embargo hacemos una inversión, primero nos asomamos a las propuestas actuales y con esos aspectos pretendemos una observación minuciosa de las particularidades de los pedagogos musicales más reconocidos en los procesos de adquisición de la música. De hecho las nuevas concepciones son un tanto abiertas, ofrecen un conjunto de estrategias y concepciones sin llegar a conformar un modelo; por el contrario, los métodos referidos a Dalcroze, Orff, Kodály y otros, sí definen una propuesta didáctica más o menos completa. Por otra parte, esos enfoques educativos siguen vigentes, se siguen aplicando en varias partes del mundo, si acaso ahora retoman algunos elementos contemporáneos, procedimientos y materiales que no había en su momento.

La enseñanza de la música

La música es tan antigua como las maneras ideadas para su enseñanza. Small (1991) explica que dentro de la cultura europea, en lo entendido como civilización occidental, la música es un fenómeno particular circunscrito a las necesidades de cada época, tanto en la forma de concebirla como en su producción, también cómo se ha escuchado. Los músicos de los distintos países de Europa y sus producciones temporales han dado lugar a diversas tradiciones musicales y a tantas otras transformaciones. El resto del mundo ha jugado un papel de receptor de esas ideas generales, sin excluir importantes innovaciones y la incorporación de tradiciones y géneros musicales propios de cada región, como son el conjunto de expresiones musicales existentes en Asia, África y América. Antes de los conservatorios y las escuelas de música, el aprendizaje estuvo constreñido al seno del hogar, las capillas, al pequeño espacio concedido al gremio de artistas y algunos talleres dedicados a

conservar una tradición popular en algunos casos y de los palacios reales en otros, basados más que nada en la transmisión y la imitación.

Los procedimientos que mantienen viva la tradición musical tienen como base la observación y el método oral, que demandan la interacción directa entre un experto y un aprendiz. El modelo pedagógico es sumamente sencillo, por lo general el músico experto, el padre o un miembro de la familia, realiza demostraciones de cómo se debe tomar y ejecutar el instrumento, la enseñanza lleva a la imitación, a los intentos por parte del aprendiz en repetir lo realizado por el músico con dominio, se trata de sacar la obra, buscar que el sonido del novato se apegue gradualmente a la ejecución del maestro. Buena parte de la enseñanza está dada por las indicaciones verbales del maestro, quien se encarga de ofrecer todo tipo de observaciones, corrige, regaña, aplica castigos, por medio de la palabra conduce el proceso de aprendizaje. Esta práctica educativa sigue siendo muy utilizada en comunidades y pueblos, en donde los hijos aprenden de sus padres, repitiendo un conjunto de secuencias, reproduciendo la ejecución observada, sacando el mismo sonido. En especial el aprendizaje de la música popular y la tradicional retoma el modelo de la copia, la práctica misma ha permitido conservar antiguas festividades de los pueblos en todo el mundo (Lacárcel, 1995).

Ya desde los más remotos tiempos, la música era uno de los medios de comunicación más importantes en las diferentes culturas, tanto orientales como occidentales. Los jóvenes aprendían de sus mayores la tradición musical adquiriendo de este modo el estilo propio, tanto de la melodía como del ritmo y el movimiento materializados en cantos individuales y colectivos, tocando los diversos instrumentos y ejecutando las danza autóctonas (Lacárcel, 1995: 54)

Si se mira con atención, gran parte de los aprendizajes musicales responden a la interacción directa establecida entre el maestro y los alumnos. En la escuela el profesor conduce el proceso, asume la función de marcar las pautas y actividades orientadas al dominio de un conjunto de aspectos, como podría ser el manejo del instrumento y los complementos melódicos y rítmicos. Se establece una relación entre el maestro, que conduce un proceso de adquisición de nociones y los alumnos ejecutando las dinámicas propuestas. El trabajo docente abarca la presentación del programa,

la incitación oral, indicaciones prácticas con el instrumento y la base teórica, por su parte el alumno responde llevando al cabo los ejercicios solicitados.

En el trabajo de clase, el aprendiz lleva un proceso en parte dirigido y en parte autorregulado. El profesor expone y encamina un plan de acción, el estudiante toma en cuenta la demostración y las indicaciones prácticas. Se ajusta a lo solicitado, se practica en largas sesiones, aparecen las dificultades, se cobra conciencia de los avances y se asume el riesgo de la presentación pública. El profesor es el responsable de que el alumno se percate de sus logros y del trabajo restante para continuar el proceso de superación.

Para Lacárcel hay otras dos formas de enseñar la música, la primera se queda en el nivel intuitivo o mecánico; la segunda, alcanza el nivel cognitivo donde el alumno trabaja con una intención clara y definida. La educación intuitiva es aquella donde el estudiante no alcanza a percatarse de la intención del profesor, de cuáles son los propósitos de los diversos ejercicios, hay un aprendizaje mecánico. En la educación de carácter constructivista se implica al estudiante en el plan de trabajo, el conjunto de las actividades propuestas, se le lleva a participar en investigaciones y ejercicios, es corresponsable de los aprendizajes logrados. La diferencia estriba en incorporar al estudiante desde el primer momento en la propuesta de trabajo y el desarrollo subsiguiente. Maestro y alumno asumen la responsabilidad compartida de diseñar las actividades, ambos observan el cumplimiento de los ejercicios, replantean a cada momento las actividades y analizan si conviene introducir modificaciones.

En estas dinámicas compartidas, con cierta frecuencia se presentan algunas dificultades para involucrar a los alumnos en el planteamiento del curso, su concepción y puesta en práctica. Sin embargo, según la autora, el aprendizaje es infinitamente superior, un modelo de aprendizaje colaborativo garantiza el aprendizaje de nociones abstractas y es capaz de producir el desarrollo de habilidades complejas, se comprenden perfectamente los estilos y se logra producir interpretaciones y expresiones musicales de corte original. Maestro y alumnos piensan, participan, aprenden y se apoyan mutuamente.

Para Violeta Hemsy (2002) enseñar música es musicalizar. Se requiere que el alumno establezca un vínculo intencional y significativo con el fenómeno sonoro. De ahí partirá el interés por

la apreciación, el goce y el conocimiento de las estructuras teóricas y prácticas que harán posible el aprendizaje de la música. Al igual que Lacárce, finca la garantía del aprendizaje en la responsabilidad concedida al estudiante. Si el alumno actúa como mero ejecutor de las actividades, se le excluye de la apropiación significativa del curso, no cobra conciencia del valor de su actividad, ni de las metas propuestas.

El siglo XX fue pródigo en el cambio de los supuestos que explicaban el aprendizaje. En tanto la noción tradicional remitía en lo esencial a la posición autoritaria donde el profesor transmite su conocimiento y el alumno absorbe como esponja los conceptos y las habilidades donadas, muchos autores entendieron que la apropiación del conocimiento responde a principios como los siguientes:

- **Aprendizaje.** Se logra gracias a la participación activa del estudiante. Se requiere que el sujeto ensaye, entienda y actúe sobre la materia que pretende conocer. Se aprende actuando objetivamente y mentalmente sobre el objeto de conocimiento

- **Proceso.** El estudiante desencadena un conjunto de acciones concretas mediante las cuales incorpora a su base de conocimiento las nuevas concepciones y habilidades. Tiene lugar una transformación gradual de un estado de conocimiento a otro, aunque el proceso de cambio puede darse en las actitudes o en la personalidad del sujeto.

- **Intencionalidad.** La persona desea desarrollar las competencias de su interés. El educador o el alumno definen el propósito de la interacción social o determinada relación con fenómenos y objetos de su interés.

- **Significatividad.** Se lleva al cabo una comprensión profunda de la naturaleza del objeto de conocimiento. La persona acomoda las nuevas nociones a la base conceptual previa. El aprendizaje verdadero implica la clarificación íntima de las acciones y los alcances del proceso realizado. Ha ido desapareciendo el aprendizaje de corte memorista y se ha asentado una educación cuya base es la problematización realizada sobre los objetos de conocimiento, tratando de alcanzar la toma de conciencia sobre todo el proceso cognitivo.

- **Tecnología.** La dinámica educativa contemporánea se apoya en el uso de nuevos recursos materiales y tecnológicos, el libro es bastante accesible, se ha popularizado la fotocopia, fácilmente se puede reproducir y transmitir música y video. El

estudiante no espera que se le proporcionen textos, partituras o grabaciones, tiene toda la posibilidad de investigar por su cuenta y obtener la información necesaria, ya sea mediante la biblioteca o la red.

- **Democratización.** La relación entre maestro y los alumnos se ha modificado notablemente. Maestro y alumno investigan y en la escuela debaten, presentan avances de su indagación o de lo realizado en los ensayos musicales. Más que un proceso de transmisión, la educación tiende a convertirse en un proceso dinámico de aprendizaje compartido.

- **El poder.** La relación de poder sufre un fuerte golpe. Maestro y alumnos mantienen otro tipo de relación, se suaviza la jerarquía, se incorpora el juego a la dinámica escolar y en el proceso de aprendizaje se asumen funciones similares en cuanto a la adquisición y presentación de conocimiento. El maestro pierde mucho de figura de mando, asume papeles de guía y orientación, promueve la investigación y la adquisición del conocimiento. Los nuevos modelos pedagógicos conceden al alumno un lugar protagónico

A mediados del siglo XX, el campo de la educación musical empezó a abrirse a las nuevas influencias educativas y surgieron una gran variedad de experimentos que prácticamente dejaron atrás añejas y estancadas tradiciones educativas. Los educadores musicales incorporaron a sus procedimientos de enseñanza la manipulación activa de todo objeto y sonido, se llevaron al cabo exploraciones con todos los recursos posibles de llevar al aula, como instrumentos musicales y extramusicales, todo tipo de material generador de sonido, se introdujo una gran variedad de equipo de reproducción y grabación, se ha trabajado con el propio cuerpo y más que nada se ha estudiado la relación maestro-alumno. El pedagogo musical se acercó a las innovaciones surgidas de la psicología cognitiva, la perspectiva sociocultural, las posibilidades que ofrecía la electrónica, se hicieron esfuerzos por abandonar el autoritarismo, se ha procurado el salón de clases se convierta en un espacio para descubrir y crear.

El cambio en los formatos educativos en los conservatorios ha exigido pasar de la disciplina estricta a las nuevas propuestas pedagógicas centradas en el juego y la creatividad. En el momento que el alumno busca información con sus propios medios, rompe su dependencia con las donaciones de conocimiento concedidas por el profesor, la tarea *investigativa* impone un nuevo trato entre

quien propone la indagación y quienes la llevan a cabo, la presentación del conocimiento en el aula adopta formas dialógicas y se procura reducir el monólogo. La creación musical conjuga la investigación directa por parte del alumno, se favorece la imaginación, el experimento, se modifica la relación autoritaria que definía el trabajo escolar. El juego, como posibilidad de relajamiento y de disfrute, introduce cierto grado de incertidumbre en el proceso de aprendizaje, ofrece un alcance ilimitado en los resultados, además rompe con moldes y reduce la distancia entre el maestro y los estudiantes, suaviza la relación de poder.

Los educadores musicales de los últimos tiempos proponen numerosos cambios en el trabajo de aula. Aparece la posibilidad de trabajar con formas de notación alternativas, aparejado al uso del pentagrama se buscan posibilidades de registro y de escritura musical, se propone estudiar el entorno musical que rodea al alumno, los sonidos de la naturaleza, el ruido de la ciudad, la palabra y la voz de la gente en su actividad cotidiana. Se analiza la actividad musical en combinación con la danza, el teatro, la actividad plástica. El papel del profesor deja de ser un transmisor de cultura, ahora se asume como guía, un promotor de la indagación, favorecedor de la relación dialógica; la dinámica escolar se sustenta en el juego, se procura que el alumno asuma un papel activo, sea crítico y propositivo, se convierta en creador de alternativas en todos los aspectos de la música, más allá de los tradicionales formatos heredados por siglos.

Si tuviera que sintetizar empleando una sola palabra, la esencia de este rico e interesante período por el que atraviesa la pedagogía musical, elegiría el concepto de *integración*, ya que a mi entender el momento que estamos viviendo es de adición y de síntesis, más que de descubrimiento: música y sociedad, música y tecnología, música y entorno acústico, música y educación artística, educación general, educación preescolar, educación permanente (Hemsey, 2002 a: 141).

Las nuevas propuestas educativas en la enseñanza de la música revaloran la producción musical de las diferentes culturas de América Latina. Se está dejando atrás la estricta valoración de los moldes europeos y surgen intentos y propuestas con los enfoques regionales, músicas indígenas y los más diversos géneros populares, de los cuales el continente goza de una riqueza envidiable. La entrada de las nuevas tecnologías a la escuela también ofrece una extraordinaria posibilidad de experimentación. Para los jóvenes está

siendo muy atractivo trabajar con la computadora, la cual permite componer música utilizando programas abiertos a nuevas sonorizaciones, inaugura un nuevo mundo en la experimentación, la introducción de juegos y variaciones sintéticas, se pueden hacer arreglos combinando los instrumentos formales con las posibilidades de la música electrónica. La comunicación mediante la red ofrece la oportunidad de enviar y recibir música de cualquier parte del mundo. Se observan cambios notables, aunque apenas se está en los comienzos de aprovechar estas tecnologías.

Pero no todo avanza ligero y sin contratiempos. La escuela es una institución temerosa de las transformaciones, los profesores no son del todo propensos a la innovación y a modificar sus viejos patrones de trabajo. La realidad social musical tampoco se muestra del todo sensible a erradicar prácticas añejas y asumir nuevos paradigmas. La escuela es un ámbito interesante, a pesar que la actividad académica implica el análisis, la discusión y el debate de propuestas y modelos, tampoco da señales de contar con las condiciones favorables para promover innovaciones en políticas, programas y prácticas educativas. En el ámbito educativo general, la música sigue siendo vista como un espacio secundario, algo más propio de la distracción y el disfrute. Lo importante sigue constreñido al dominio de la lengua, la matemática, ciencias, la tecnología, las relaciones económicas y las exigencias del mercado.

Los poderosos medios masivos y las empresas monopólicas del espectáculo comercial controlan la difusión de la música. Televisión y radio deciden la programación musical, son esos medios los grandes educadores del oído y la mente de los pueblos y de su cultura musical; las disqueras, parte del negocio, promueven los géneros y protagonistas del arte en función de la ganancia, el negocio redituable en términos de la reproducción del capital, teniendo como base la música sencilla, barata, la cual exhiben en los festivales y repiten hasta la saciedad en sus contrapartes radiotelevisivos. La música que se escucha en todos los medios de información es un verdadero asco. Y no hay autoridad ni poder limitante de ese proyecto estupidizador de la sociedad. La política cultural del gobierno va de la mano de los propietarios de los medios electrónicos y de las empresas disqueras. Su proyecto es producir y difundir lo más elemental, lo más pobre y aletargante de la creación sonora.

Vivimos en sociedades colonizadas, mediatizadas, donde los gobiernos dizque electos, sólo garantizan la miseria más infame.

Millones de obreros, campesinos, empleados, profesores, el pueblo en general padece hambre, sufre para hacerse del pan diario, se le cancela la posibilidad de bienestar y de disfrute. La educación, que en las leyes aparece como un derecho, sólo tiene una existencia real para las clases con recursos económicos holgados, la enorme mayoría de niños y jóvenes realiza enormes esfuerzos por mantenerse dentro del sistema educativo, muchos se ven expulsados de la escuela. La ignorancia campea en la sociedad para beneficio de los grupos de poder y de control social. De acuerdo a lo anterior, tampoco existe la posibilidad de apreciar la buena música, en sus diversos géneros y alternativas; la educación musical es bastante limitada y sólo un pequeño grupo logra acudir y formarse dentro de los conservatorios. Otros pocos acuden a centros y talleres de formación musical de diverso corte, pero alternativos al negocio de las empresas enajenantes.

Bruner (1997) señala que la educación es un fenómeno social, forma parte del proceso histórico, necesariamente se ubica en un contexto económico, se realiza con personas que trabajan y deben resolver el problema del sustento diario; la educación más que un derecho o un acto de generosidad, forma parte de las relaciones de poder y constituye un campo de lucha entre los poseedores del conocimiento y los que apenas si alcanzan a apropiarse de los rudimentos de la cultura. El panorama no es nada prometedor ni favorable. Se hace necesario estudiar la situación de los centros educativos, los docentes y estudiantes, analizar cómo ocurre realmente el proceso de la construcción del conocimiento. Ver la educación como un proceso enraizado en una realidad socio-cultural, aproximarse a las condiciones apropiadas y de dificultad mediante las cuales los sujetos concretos se apropian del saber y de las destrezas de su interés. Se vuelve imperioso evaluar el espacio educativo, los materiales empleados para facilitar el aprendizaje, la formación de los maestros, los instrumentos y equipo escolar, la biblioteca, el acceso a fuentes electrónicas, etc. La escuela y los procesos de aprendizaje tienen lugar en las condiciones que la sociedad ha creado, con los sujetos de aprendizaje, maestros y alumnos, desarrollando esfuerzos particulares.

Siempre me he sentido inclinada a observar y analizar la realidad pedagógico-musical de nuestro medio, de nuestros países, y a estudiar otros perfiles culturales diametralmente opuestos a los nuestros, cotejando los aspectos comunes y las diferencias, las

frustraciones y realizaciones, procurando develar la oculta coherencia de estos procesos (Hemsey, 2002 b: 5-6).

Después de valorar la forma de vida del sujeto se puede bosquejar la propuesta de trabajo. En el caso de la música se debe conocer la naturaleza social y económica de los educandos, su formación musical, tanto en lo que respecta a la tradición europea, como en sus fundamentos histórico-culturales de la región, es decir su vinculación con la música popular, las tradiciones indígenas, su contexto de desarrollo y convivencia.

En la Primera Jornada de Reflexión sobre la Música efectuada en Buenos Aires en 1996, se hicieron cuestionamientos como los siguientes:

- En primer lugar se señaló que las fuentes musicales de los pueblos de Latinoamérica son la europea, pero también aparece la indígena prehispánica, el legado de la cultura de los negros y los distintos mestizajes ocurridos. Es conveniente que el músico de los pueblos de América rescate sus raíces y no las desdeñe como hasta ahora se ha hecho.
- Los gobiernos del continente han dispuesto programas educativos que en su base política procuran el *adocenamiento* de su juventud. Los siglos bajo el poder español y ahora bajo otros designio, empujan a los gobiernos locales a la aplicación de formatos escolares ajenos a la libertad. Ni remotamente se busca el pensamiento crítico o el desarrollo de la creación. Tampoco se ha pretendido la estructuración de proyectos musicales orientados a conjuntar los fundamentos nacionales con la tradición europea.
- Se acepta pasivamente una educación musical detenida en el tiempo y el espacio para beneficio de una estructura colonial y clasista; se parte de un esquema de valores donde lo culto es superior a lo popular, y se desconoce la creación de las expresiones contemporáneas de América Latina.
- “En una sociedad en que las alas son cuidadosa y pacientemente recortadas a los niños y adolescentes. Los plantamientos efectuados por Herbert Read para otras facetas de lo artístico toman hoy un cariz dramático. Descondicionar a un joven de veinte años de su estancamiento a fin de desatar su creatividad puede necesitar un año y medio de un difícil proceso psicológico. El muchacho ha sido preparado para

recibir soluciones, no para arriesgar. El riesgo de la creación lo atemoriza y lo amordaza. Teme ser libre, porque no sabe que puede ser libre. La educación para la libertad se vuelve entonces, en la enseñanza del nivel más elevado de la actividad musical, un requisito previo” (Aharonián, 1997: 22).

Si la educación tiene lugar en un lugar determinado, con su historia, sus miserias y limitaciones, se hace indispensable su estudio y comprensión para diseñar una educación liberadora, creativa, innovadora, asentada en condiciones reales y concretas. Lo primero es conocer críticamente cuál es el resultado de cinco siglos de colonización española y ahora norteamericana. ¿Qué ha pasado en lo político, lo social, lo cultural en la mente de los pueblos, cuál es el grado de ideologización logrado por las elites que han gobernado no a favor de los pueblos, pero han actuado como capataces de las metrópolis dominantes? El asunto habría que verlo en la forma de entender el mundo, la mansedumbre conseguida, el silencio y la tolerancia; en cuanto a lo musical cabría valorar la subordinación, la negación de valor de la música propia, tal vez hasta deba comenzarse por estudiar las expresiones artísticas de los pueblos de América, mestizos, morenos, negros, indios.

En este trabajo no es nuestro propósito detenemos más en consideraciones políticas y sociológicas, las consideramos del más alto valor, pero no es el fin adentrarnos en esas cuestiones. Tampoco pensamos que la actividad pedagógica pueda darse sin valorar los aspectos sociales, económicos y culturales que influyen en el trabajo de aula, en la formación del alumno y la situación del profesor. La escuela funciona bajo determinantes objetivos, no se labora en una abstracción de meras propuestas didácticas, la vida escolar está vinculada al contexto de la calle y de la vida económica y política. Es responsabilidad del educador indagar dónde realiza su labor y cómo influye el entorno en los procesos de aprendizaje.

Regresando a la temática abordada, las concepciones pedagógicas utilizadas para lograr el aprendizaje en la música, se advierte cómo la escuela ha hecho escasos progresos para adecuar las metodologías adecuadas a las exigencias del alumno contemporáneo. El poder del pasado y la tradición demoran cambios y ajustes en lo teórico y lo práctico. Las observaciones hechas por la estudiante Eileen Martínez, no son una excepción, los profesores preferimos el orden a la creatividad, la autoridad al compañerismo, la copia a la invención, la condescendencia a la crítica. Falta mucho por lograr. Una dinámica lógica y eficiente que supere la

simulación de muchos grupos escolares, la planeación creativa que acabe con la improvisación y conduzca al diseño de proyectos innovadores y gratificantes.

La música necesita resolver los múltiples problemas que encierra su aprendizaje. Tal vez convenga decir que la indagación apenas comienza. Pocos trabajos ofrecen pistas sobre la forma como los niños se aproximan al arte sonoro, las composiciones y la ejecución. Davidson y Scripp (1997) hablan de dos grandes vertientes en el conocimiento acerca del aprendizaje de la música: estudios de investigaciones experimentales y reportes acerca de evidencias de clases reales de música.

Los investigadores y maestros dan cuenta del proceso evolutivo total, hablan de las primeras aproximaciones del niño al sonido melódico, el tipo de instrucciones, la relación entre el interés y la enseñanza, la interacción tenida desde la primera infancia hasta la juventud o la edad adulta, los aprendizajes alcanzados en largos períodos, la toma de conciencia del músico respecto a sus logros, etc. Por su parte, los autores dedicados a indagar cómo ocurre el proceso de aprendizaje de la música, centran sus estudios en las situaciones de la clase diaria, la relación maestro y alumnos en escuelas comunes.

En primer lugar debe definirse qué se va a investigar: ¿percepción, ejecución, composición, representación o enseñanza? Lo primero a observar sería la aparición del interés por la música ¿por qué el niño pequeño muestra un deseo de escuchar el sonido melodioso o intenta producir sonidos rudimentarios? Enseñada habría que identificar cómo tiene lugar el desarrollo de la práctica musical, en qué condiciones y con qué motivación se sostiene la actividad musical ya sea de manera continua o en períodos no tan regulares. Posteriormente se podría tratar de entender cómo surge la evidencia de una formación musical de calidad, cómo aparece la maestría para resolver los variados problemas que comprenden de la actividad musical.

Un aspecto privilegiado corresponde a la comprensión del proceso evolutivo de cada alumno. ¿Cuál es el grado de habilidad y de avance en el dominio de la música que presenta cada individuo cuando incursiona en el aprendizaje de cada uno de los elementos de la música? Cuando las personas entran al salón de clases exhiben un conjunto de cualidades que podrían calificarse de naturales, aunque también son producto de la interacción con el ambiente musical y de los apoyos socialmente recibidos. El investigador o el maestro deberían disponer

de un informe sobre lo sucedido en torno al proceso previo antes de continuar con un plan de educación. Quizá sea necesario remontarse a las vivencias hogareñas, los acercamientos a la música en los festivales escolares, las ignotas anécdotas referidas por los padres o los propios alumnos. La música tiene una gran base festiva, lúdica, afectiva, que el profesor debería conocer para favorecer los planes de aprendizaje.

Otra vertiente a investigar sería valorar las condiciones de estudio de la música. Se podría tomar en cuenta el contexto de trabajo, es decir si el niño dispone de los medios económicos, materiales y de apoyo social para la adquisición del arte, si hay restricciones, carencias o evidentes obstáculos de diferente índole. Independientemente de las habilidades exhibidas por el alumno, están las condiciones que facilitan o impiden que se aprenda. Muchas veces la educación supone una igualdad ficticia para los educandos, se les considera similares tanto en habilidad como en oportunidades para el desarrollo de las habilidades propuestas. Seguramente las cualidades personales son distintas, y es muy probable que suceda lo mismo con las situaciones de apoyo y de atención para cada proceso de aprendizaje. Con frecuencia se hace mención a las diferencias individuales y raramente se analizan las situaciones sociales, de familia o de contexto que afectan de manera particular a cada estudiante.

Con el objeto de estudiar la totalidad de factores que influyen en el aprendizaje, es importante llevar a cabo investigaciones sobre los métodos de educación empleados en la adquisición de la música. La historia reporta un gran número de posibilidades, los enfoques van desde los modelos memoristas y repetitivos hasta los que se apoyan en la libertad, el juego y la creatividad. "El punto de vista que se adopte respecto a la educación desempeña un papel vital en nuestra agenda de exploración del crecimiento del dominio de la resolución de problemas en el contexto de nuestra cultura musical" (Davidson y Scripp, op cit: 83).

Bajo esas condiciones, los autores identifican por lo menos tres modelos generales que dan respuesta a los procesos referidos al aprendizaje, enfoques de alguna manera ya estudiados en este trabajo. El primero lo llaman madurativo, referido por nosotros como "en donde el educando presenta o no rasgos deseables para el desempeño de la disciplina"; el segundo es entendido como la transmisión social, "donde el niño adquiere las habilidades musicales gracias a la intervención de instituciones dedicadas a la formación"; el tercer modelo es definido como cognitivo-evolutivo, el cual

considera al aprendizaje como “un producto de la interacción del niño con las nociones musicales ofrecidas”

Cada modelo de aprendizaje musical explica a su manera la función que realizan los sujetos, la relación con el saber, los procedimientos implicados durante los procesos de adquisición y la evaluación de los avances alcanzados. Cada teoría destaca un factor en especial, aunque estudia el conjunto de elementos participantes, tiende a concederle mayor importancia, ya sea al factor humano, a la influencia del entorno o a la interacción entre el sujeto pensante y la base cultural.

De acuerdo con lo anterior, la teoría de la maduración destaca los rasgos y habilidades del educando; bajo esta forma de entender el aprendizaje, el estudiante se expresa con desenvoltura, él mismo determina el grado de avance que logra y controla sus posibilidades de aprendizaje. Lo fundamental es la capacidad natural mostrada por el aprendiz, y en consecuencia los programas educativos se acomodan a los niveles de exigencia y de avance establecidos por el estudiante. La evolución del trabajo depende de la capacidad del educando, él define el ritmo de la apropiación de los materiales, el dominio alcanzado y sus posibilidades de creación y originalidad.

Por el contrario, el modelo de transmisión cultural sustenta el aprendizaje en rutinas, en ejercicios, largas horas de prácticas, ensayos de pasajes que se espera domine el estudiante de acuerdo a concepciones preestablecidas por los maestros e instructores. El fundamento de esta teoría del aprendizaje descansa en la acumulación permanente de informaciones o habilidades culturales, en donde el profesor juega un papel decisivo en la transmisión de conocimientos. Un enfoque instructivo descansa en la capacidad del educador para ordenar y encaminar el proceso educativo, los programas marcan el avance musical, y el estudiante se acomoda a la graduación establecida, de tal forma que la maestría adquirida está en función del grado de dificultad definida en la programación escolar.

En el modelo cognitivo-evolutivo, se entrelazan y alternan dos factores: por una parte el desarrollo de las cualidades biológicas del sujeto, y por la otra el apoyo sociocultural. El fundamento del aprendizaje se centra en la interacción dialéctica lograda entre el educando y su medio cultural. El profesor se encarga de diseñar conflictos cognitivos, dando lugar a un alumno necesariamente atento a los retos intelectuales y la invención de soluciones. El aprendizaje aparece conforme el estudiante desarrolla habilidades

en el esclarecimiento de los problemas y ofrece respuestas a los interrogantes planteados. Para Davidson y Scripp (cit) los ejercicios y trabajos impuestos guardan relación con la formación, ingenio, reflexión y la creatividad alcanzados. La ejecución musical reflejará tanto la evolución cognitiva del estudiante como la calidad de las interacciones establecidas con una programación crecientemente compleja.

El formato de trabajo adoptado por el profesor para promover el aprendizaje de un alumno en lo particular o de un grupo escolar no es un asunto secundario; constituye un poderoso mecanismo concebido con el propósito de forjar en el estudiante técnicas y hábitos orientados a la consolidación de un estilo en el desarrollo de las habilidades y la expansión de dominios de todo tipo en la ejecución musical. Sin embargo no se puede esperar que el aprendizaje se produzca sin interrupciones ni sobresaltos. Todo proceso comprende infinidad de circunstancias y factores que intervienen y cambian de continuo. Procede valorar el interés del educando, su disponibilidad, el apoyo concedido por sus padres, el entorno social, la dinámica de trabajo, el ritmo de superación, la crítica.

Sloboda (1994) explica que las habilidades musicales se adquieren mediante la interacción entre el niño y el panorama educativo de su entorno. Desde el nacimiento e incluso antes, el niño tiene contacto con las ondas sonoras del medio social donde se desarrolla, a partir de ahí se establecen relaciones emocionales y cognitivas entre el niño y las sensaciones sonoras producidas. Se establecen aprendizajes más o menos estables a partir de esa interacción, el niño logra identificar el fenómeno musical, sus características, pautas, variaciones y con esos elementos define preferencias, gustos y aficiones por cierto tipo de sonidos y melodías. La relación inicial da lugar a inclinaciones, a un gusto determinado por la música, aunque el vínculo podría resultar menos significativo, y la inclinación sería menos relevante.

El niño elabora un conjunto de representaciones cuya base se localiza en el contexto. La representación, entendida como las imágenes, actitudes, expectativas, se construye producto de los vínculos con la totalidad de vivencias, incluso las ocurridas antes de nacer. La persona está influenciada por el sonido, el lenguaje y la música previa al nacimiento. Diversas investigaciones corroboran que el niño percibe en su etapa fetal la sonorización externa, sin poder precisar su influencia e importancia, lo que impide hablar

de una inclinación musical tangible. A lo largo del embarazo, además de las influencias internas, emocionales, de tipo nutricional y muchas otras, el bebé recibe impulsos variados, sensaciones del medio ambiente, y obviamente una variedad increíble de estimulaciones sonoras y musicales, aunque no es fácil determinar el grado de significación (Fridman, 2004).

Aunque no es nuestro propósito adentrarnos en las investigaciones acerca de la percepción musical del niño antes del nacimiento o en los primeros días, sí consideramos necesario por lo menos referir algún trabajo ilustrativo de cómo funciona la primera relación entre la madre y el hijo en relación con la música. Ruth Fridman (2004) se interesó por estudiar los contactos entre el feto y los sonidos del exterior, también trató de identificar alguna huella o recuerdos preservados en ese período. Esta investigadora empezó a valorar el aprendizaje de la música desde el vientre materno con sus propios hijos y la vivencia la extendió a otras mujeres. Propuso a un grupo de embarazadas que compusieran canciones sencillas y se las cantaran a sus bebés; cuando la madre canta, el feto realiza diversos movimientos a manera de respuesta, sosteniendo una comunicación elemental. Al sexto mes de embarazo el oído está totalmente formado y en consecuencia la investigadora invitaba a las madres para que aprovecharan ese lapso para promover los aprendizajes sonoros y rítmicos.

Mi experiencia me señalaba dos aspectos (sobre la génesis de la actividad musical). El primero, que la música forma parte de la vida del niño a partir de su nacimiento. La madre tiene necesidad de arrullar a su hijo con las más elementales expresiones musicales. La afectividad que despierta tener un bebé en brazos, mecerlo o hacerlo dormir se expresa en forma especial a través del canto. El otro aspecto se vincula con mis experiencias pedagógicas. Observaba con cuanta facilidad los niños imitan ritmos o repiten melodías (Fridman, 2004: 75).

El fenómeno de la emisión de sonidos, la repetición y la imitación está íntimamente ligado a la relación afectiva y emocional entre el niño y la madre de antes de nacer. Al momento del nacimiento, lo que hizo Fridman fue grabar las emisiones vocales de los neonatos y al analizar detenidamente las emisiones sonoras y el contacto con sonidos exteriores, relata: “Durante el primer mes, el niño asimila los sonidos que él mismo emite y los que oye, acomodando la función auditiva a su fonación, y si bien los que él produce derivan del llanto, son bien diferentes de éste, aislados y

francos" (ídem: 89). La capacidad reproductora no está sólo en función de la emisión de sonidos, sino de la relación afectiva, de la capacidad receptiva y de la repetición de los sonidos que capta el niño en su entorno. Al igual que otras estructuras, el lenguaje se construye a partir de una relación entre el niño y su entorno físico y social, en especial importa la relación afectiva que se establece con su familia o quienes le brindan las atenciones esenciales y de juego.

De las observaciones se desprende que el bebé emite diferentes tipos de sonidos con los cuales no sólo se autoestimula sino que realimenta su audición. Las expresiones sonoras son parte del conjunto de reacciones internas y externas; provienen de sensaciones internas, viscerales, de movimientos de equilibrio y de las que recibe del mundo externo. Es decir, constituyen la conjugación de las sensaciones interno, propio y exteroceptivas; son sincréticas; comienzan con respuestas burdas, generales cuyos movimientos no son coordinados, pero es posible observar respuestas generales a los estímulos internos y externos. A medida que el bebé crece, las respuestas son más precisas: de percepciones masivas y vagas, entra a una etapa de percepción indiferenciada (ídem: 91).

En el análisis de las grabaciones de las emisiones sonoras de los niños, Fridman encontró que al mes los niños repiten sus propios sonidos, aunque al principio la imitación se hace como si fuera un reflejo, al poco tiempo el niño lo hace de manera consciente e intencional. Pero no sólo repite sus propios sonidos, también trata de reproducir aquellos que vienen del exterior.

He notado que entre una y otra expresión el bebé necesita "tiempo" para preparar la emisión sonora. El niño normal no sólo regula su propia fonación a partir de los estímulos que percibe, sino que las voces de los que lo rodean parecen actuar, desde que nace, sobre su propia expresión sonora (ídem: 95).

Nuevamente la intervención del exterior ejerce una destacada influencia en el desarrollo auditivo y social del niño pequeño, ya sea que los adultos repitan las palabras o remarquen las nuevas fonaciones a manera de diálogo o intercambio de expresiones sonoras.

Las investigaciones realizadas por Fridman la conducen a un interesante hallazgo: el sonido está ligado a los movimientos que ejecuta el niño. Para escuchar se inmoviliza, el pequeño detiene

su cuerpo para prestar más atención al sonido que lo alcanza, y de pronto responde con movimientos bruscos, casi brinca o se mueve rítmicamente ante el sonido que le resulta agradable. La voz humana intencional ejerce un poderoso impacto, más todavía el lenguaje entonado, el conjunto de cantos y arrullos tienden a desarrollar la sensibilidad en el niño y constituyen la base del lenguaje articulado. Las observaciones realizadas por Fridman resultan muy interesantes para comprender la evolución del lenguaje y la iniciación a la música.

Es común cantarle al pequeño desde su nacimiento, pero imitar su expresión sonora implica una relación afectiva más íntima, más juguetona. Con el tiempo, este tipo de conducta influirá en su actividad mental, pues paulatinamente irá creando “memoria en y para el sonido”, por medio de distintas acciones en las que él como su madre pondrán su parte. Así, la fonación y la audición tendrán un desarrollo más sensible frente a las distintas expresiones musicales que en el transcurso de la vida asimilará o recreará el niño (ídem: 110).

En sus consideraciones finales, Fridman analiza la repercusión del lenguaje inicial en toda la evolución posterior, también señala la importancia del entorno sociocultural, en especial valora la aparición y uso intencional del lenguaje entonado como un valioso respaldo para el lenguaje articulado y la futura actividad musical. Las capacidades innatas del niño, ya sean las del habla o para el inicio de la música, se amalgaman con el ambiente social, afectivo, de apoyo a las fonaciones, tanto espontáneas como las de carácter comunicativo. Las capacidades humanas, y en este caso la potencialidad para la música, no puede verse como una habilidad aislada de las demás, sino que forma parte de un vínculo afectivo, se integra como parte de la promoción general de destrezas realizada por los adultos; el niño se inserta en ese ambiente, en ocasiones favorable al desarrollo de sus habilidades, y en otras limitante de sus expresiones rítmicas y sonoras.

Regresando a los estudios de Sloboda (1994), éste enfatiza el aprendizaje de la música tiene un fundamento emotivo y cultural. Las estructuras cognitivas del niño, integradas de acuerdo a su edad, situación social y económica, género, estado emocional y afectivo, organizan las representaciones mentales a partir de la producción sonora del entorno, identifican las fuentes de donde proviene el lenguaje o la música, el tipo de instrumentos, observan y conceden cierta importancia a las personas que producen las sensaciones melódicas agradables. El sujeto cognoscente, con

atención afectiva y emocional, reacciona positivamente ante la melodía o el ritmo, lo entusiasma, lo envuelve y reconforta; aunque también en ciertos individuos se generan reacciones de indiferencia, miedo, ansiedad y llanto, algunos hasta demandan vigorosamente el retiro de la fuente sonora.

La estructura cognitiva del niño desde muy pequeño conduce al aprendizaje, a reconocer la música, a deleitarse con ella, hacer reproducciones elementales o desencadenar reacciones positivas o negativas. La relación entre el niño y el fenómeno musical, anima la repetición, las reproducciones sonoras y el aprendizaje.

Para Sloboda ocurre un proceso de aculturación, consistente en la identificación de la música con la que se convive y la acción de aceptación o rechazo. El niño es afectado, se le hace partícipe, se le impacta de una manera favorable para seguir en contacto con la fuente sonora o se le aleja si el sonido presentado no le es agradable. La respuesta que provocan el sonido y la música es bastante variada, se atiende, aparecen señales de satisfacción, el niño sonríe, es obvia la satisfacción; aunque algunos manifiestan reacciones de rechazo, otra respuesta es la indiferencia, la música se tiene como un estímulo neutro, no provoca una reacción de acercamiento-alejamiento significativa.

Sloboda ofrece un esquema del proceso de la adquisición de la música desde el nacimiento hasta la adolescencia. En el primer año el niño da muestras de su aprendizaje sonoro con la diferenciación de las secuencias musicales. Distingue ritmos, reconoce por separado la voz y la música, y al término del año es capaz de imitar y hasta de vocalizar canciones elementales. Durante los primeros años aparecen las cualidades naturales específicas, cada niño muestra un tipo de interés e interacción particular con la influencia musical que le proporciona su medio cultural. Hasta los 3 años los niños dan muestras de una clara discriminación individual respecto a sus habilidades e inclinación para la música. Unos presentan más capacidad en tanto otros niños se interesan por otras cuestiones dejando de lado su preocupación musical y un posible avance.

A los 4 años el 40% de los niños identifica reiteradamente las tonalidades, pero el 75 % de ellos lo hará hasta los 5 años. Desde los tres años pueden distinguirse con claridad los intereses y la habilidad de los niños por la música. Se observa cómo algunos niños procuran imitar las melodías que escuchan en casa o en la

escuela maternal, repiten una y otra vez el fragmento musical de su preferencia, también se advierte el dominio de la métrica, observan la ejecución de instrumentos y tratan de hacerlo por su cuenta, en este proceso con frecuencia los niños demandan de los padres y maestros un apoyo manifiesto para la evolución de su gusto por la música.

A los 5 y los 10 años el niño desarrolla capacidades que lo llevan a mostrar dominios concretos en el campo musical, identifica, reproduce y elabora secuencias sobre obras musicales con alguna dificultad, aunque ya tiene consolidado un juicio acerca de la buena o mala música, de la correcta ejecución o de ciertos errores. Para Sloboda, en este período se define la vocación definitiva por la música, se requiere un poco de madurez para que el chico determine si se dedica o no a esta actividad, más allá de una satisfacción pasajera. La inclinación se da en varios aspectos, sobresale el gusto por escuchar música, el chico muestra un enorme agrado por volver una y otra vez sobre piezas y obras musicales; la segunda preferencia destacada es la ejecución, la cual se da espontáneamente o en ambientes escolarizados. En esta edad los chicos muestran su inclinación sobre algunos de los géneros musicales. De acuerdo con las observaciones, no basta que el niño practique o repita las obras musicales que se tocan en su entorno para alcanzar un adecuado aprendizaje y cierta evolución musical, se requiere de una fuerte motivación personal, la definición de una perspectiva de desarrollo y en particular la aparición de habilidades cognitivas encaminadas a informarse de sus avances en el dominio musical.

En la determinación de la vocación para la música, cada estudiante desarrolla un proceso particular donde se combina su naturaleza, la motivación que lo impulsa hacia el establecimiento de una disciplina, la clarificación de los apoyos, la selección de gustos musicales y la necesaria autorregulación, clave para garantizar un aprendizaje continuado. El papel de padres y maestros es fundamental, muy difícilmente el mero interés y la capacidad sostienen la actividad musical por largos períodos. El profesor, además de valorar el conjunto de aspectos favorables a la evolución personal y musical de sus alumnos, conviene que consolide y expanda el panorama cultural necesario a la voluntad y el interés expresados.

El desarrollo de la habilidad musical demanda un trabajo constante, una motivación interna y externa; la función del profesor se centra en la correcta asimilación de nociones musicales, es exigible de él una amplia experiencia que permita la más completa

orientación profesional, conviene también se preocupe por la personalidad de cada alumno. En ocasiones, se llegan a desarrollar habilidades para el aprendizaje musical, pero el estudiante podría presentar ciertas dificultades en cuanto a la adaptación al ambiente escolar. Es posible que lo afecten relaciones familiares restrictivas, puede tener carencias económicas, frustraciones de naturaleza social o afectiva, hasta el tipo de interacción con el maestro podría ser una fuente de conflicto. La persona adecuada para ofrecer alternativas de solución es el maestro (Sloboda, idem).

La música demanda una gran dedicación, un eterno proceso de ensayo, práctica, ejecuciones diarias, aprendizaje que entrelaza la reflexión de las dificultades y los logros. El proceso de adquisición musical abarca un trabajo sostenido, el establecimiento de hábitos y rutinas, la continua orientación de los especialistas y músicos relevantes, el acceso a los aportes que cotidianamente se hacen en el campo musical elegido, la apertura a los señalamientos y el desarrollo de los necesarios procesos cognitivos para valorar el aprendizaje, corregir fallas y avizorar las posibles soluciones a los problemas que se presentan en esa perspectiva musical. El proceso de aprendizaje es complejo, constante y requiere de la mayor dedicación, trabajo y tenacidad de parte del estudiante, así como de una atención permanente y la guía comprensiva del educador.

Con el objeto de tener una perspectiva más completa de cómo ocurre la adquisición de la música, trataremos de exponer con cierta amplitud la propuesta de algunos músicos contemporáneos preocupados especialmente por el desarrollo del niño y los procesos de construcción del conocimiento.

Edgard Willems

Willems es uno de los grandes educadores musicales de la actualidad, posiblemente es de los primeros en retomar los principios pedagógicos como fundamento para sustentar la enseñanza de la música. En una de su obras clave, *El valor humano de la educación musical* (1994), destaca entre otras cosas la importancia de generalizar la educación de la música con el objeto de suprimir el analfabetismo, considera la primacía de la melodía sobre el ritmo, demanda reducir el exceso de intelectualismo en la música y considera imprescindible estudiar y darle su verdadera importancia a los primeros pasos en la adquisición de la música.

Willems asumió la función de pedagogo de los primeros acordes musicales a instancias de madres interesadas en la

instrucción de sus hijos. Abrió varios cursos para niños de 3 y cuatro años sin tener en claro qué iba a hacer. Primeramente puso en manos de los niños juguetes musicales con el objeto de provocar su interés, de tal forma que la producción de los sonidos les produjera gran disfrute, en esas condiciones los niños seguían fácilmente las indicaciones, realizaban ejercicios sencillos y lograban claros aprendizajes en el dominio de instrumentos y el manejo de piezas musicales. Además de esos ensayos básicos, la clase comenzaba con una canción o con movimientos corporales, teniendo como principio el agrado, y la incitación para la continuación de los ejercicios durante cierto tiempo. El plan de clase comprendía 1. Desarrollo de las capacidades sensoriales, 2. Audición y práctica rítmica, 3. Canciones, y 4. Por último se realizaban marchas. En general los niños eran llevados a ejecutar ejercicios prácticos, de tipo sensorial, melódicos y rítmicos, donde en todos los casos la base del trabajo era el disfrute, dejando para después el estudio de las bases teóricas como el solfeo, oponiéndose a los métodos de enseñanza aplicados a principios del siglo XX.

Para Willems (1994), la música sigue un proceso de aprendizaje paralelo a la adquisición del lenguaje. En el dominio de la lengua se parte de escuchar el sonido, se identifican las fuentes de donde surge la voz, se procura la identificación y la conservación de los sonidos escuchados, se enfatiza la atención de las sílabas y palabras; de la permanencia auditiva se pasa a la fase de la repetición y el ensayo, conforme el niño reproduce ciertas vocalizaciones, se da lugar a la creación de variaciones a la base sonora original. Se considera que todo el proceso de escucha, representación, imitación y las variantes se sostiene a partir de una plataforma cognitiva-afectiva. Los padres son muy cariñosos y reiteran la actividad del aprendizaje de la lengua aplicando infinidad de ejercicios por meses y años. Las observaciones realizadas con familias de ese tiempo mostraron que las madres eran sumamente amorosas durante el proceso de la adquisición de los formatos físicos del lenguaje, como la comprensión del significado de las palabras.

Cada niño sigue un camino y requiere un tiempo muy diferente en tanto logra hablar con soltura; lo mismo ocurre con el aprendizaje de la escritura, o cuando se hacen creaciones con el lenguaje. Es interesante conocer las actitudes y disposición mostrada por cada niño en particular y la posición asumida en esos casos por cada familia en tanto se concluye el aprendizaje del lenguaje hablado y el gráfico. Los estudios efectuados refieren que los procesos de

adquisición implican la inteligencia y la actividad del niño, pero que también importa el apoyo afectivo proporcionado por los padres y educadores. Además del tipo de instrucción verbal, los padres se muestran muy cariñosos, tocan y besan al niño, efectúan diversas demostraciones del objeto, incitan la escucha de los sonidos y son muy pacientes al momento de la reproducción de los sonidos. En este proceso de animación del aprendizaje, algunas personas son muy hábiles en el favorecimiento de la apropiación del lenguaje, lo cual puede ser de enorme utilidad para otros padres y educadores.

Willems plantea que la adquisición de la música sigue un proceso paralelo al de la lengua. Se inicia con la escucha de sonidos, se presta atención a cantos infantiles, está la identificación de fuentes instrumentales o vocales, tiene lugar la conservación del sonido, se continúa con la elaboración de frases completas o se memorizan fragmentos musicales, las cuales tienden a ser repetidas. La apreciación del sonido, la retención de los acordes, la rítmica está en función de las capacidades auditivas del niño, pero también del tipo de canciones y melodías que le brinda su medio social. Los resultados del aprendizaje comprenden un conjunto de factores, por una parte se cuenta la capacidad personal del niño, y de la otra, se tiene la atmósfera musical del entorno cultural en su totalidad. Un elemento esencial lo constituye la circunstancia afectiva con la que proceden padres y maestros. El aprendizaje es favorecido si al niño se le rodea de atenciones y cariño conforme avanza en el proceso de apropiación de la música.

Las fases de escucha se combinan con las actividades de reproducción, a partir de ejercicios prácticos se llega a comprender qué sostiene a la música, sus pausas, la altura, los timbres, los instrumentos y vocalizaciones. De la práctica oral se brinca al lenguaje musical escrito; más adelante, con el acomodo de las nociones y habilidades adquiridas, se está en condiciones de inventar melodías, de combinar y crear ritmos, de producir creaciones musicales sencillas o de cierta complejidad y el aprendizaje concluye cuando además de conocer las reglas musicales, se compone, dirige o se actúa como educador. Para Willems, el orden psicológico sigue este orden:

1 a 2 años, actividad sensorial

3 a 4 años, memoria, retentiva sensorial

5 a 6 años, atención afectiva, reproducción de sonidos

7 a 10 años, actividad mental, retentiva, reproducción, improvisación, reflexión

11 años, variación constructiva con elementos conocidos

12 años, actividad creadora, imaginación.

De acuerdo con la naturaleza del niño las actividades no siempre deben seguir el orden indicado con exactitud. Puede haber imbricación, intrincación, de los elementos. Incumbe al profesor, al educador, ayudar a que las funciones sigan un orden, en lo posible genético (sensorial, afectivo y mental); esto, con el fin de obtener, en cada plan, el acto justo (Willems, 1994: 29).

Willems ejemplifica su concepción del aprendizaje con la flauta de émbolo. La dinámica propuesta para niños de 3 a 7 años consiste en efectuar una serie variada de ejercicios, cada vez de mayor complejidad y riqueza. Esta es la secuencia de acciones:

1. El profesor acciona la flauta, el niño observa y escucha.
2. Ahora el niño toca, sube y baja el émbolo.
3. Reproduce el movimiento, canta, realiza ejercicios.
4. Toca la flauta cerrando los ojos, la imitación se efectúa por oído.
5. El profesor ensaya varios ritmos y secuencias melódicas: ascensos y descensos, saltos rápidos y lentos.
6. El alumno repite los ejercicios propuestos bajo las indicaciones del profesor.
7. Se efectúan cambios, el maestro anima, sugiere, recomienda, elabora retos.
8. Escritura de los movimientos, se pide al alumno los traduzca con la flauta; los ejercicios adquieren mayor complejidad, se pasa a la combinación entre la escritura, la flauta y el canto.
9. Ahora se pide escriban los ejercicios y dirijan los cantos.
10. Se elaboran ejercicios más complejos, se hacen composiciones atendiendo a la reflexión y la invención.
11. Se cantan estructuras, motivos, imágenes, es decir, se pasa a la creación sonora a partir de letras, frases, ideas diversas. Cada esquema sirve de base para desarrollos musicales originales.
12. Se hacen ejercicios de invención, adivinanzas, variaciones, se da rienda suelta a la imaginación. El conductor de los ejercicios puede ser el profesor o los alumnos. El ambiente escolar es creativo, surgen los retos, las propuestas, la experimentación. Todo el proceso mantiene vivo un ambiente afectivo entre maestro y alumnos, se procura que la ejecución y los experimentos de índole musical se haga con respeto y calidez (Willems, cit).

Estos modelos colocan al profesor como fuente inicial de la enseñanza, él da las primeras indicaciones, toca y pide la imitación de su ejecución. El alumno trata de copiar los ejercicios indicados, conforme va adquiriendo el suficiente dominio se planean nuevas y más complejas actividades; en el siguiente nivel se pasa a las variaciones que implican un manejo más acabado del instrumento, se incorporan nuevas técnicas, se agrega la base teórica, aparecen las propuestas y retos. Hasta aquí el estudiante reproduce los conocimientos. La tercera parte del proceso supone la creación, el maestro propone retos, complica los ejercicios, introduce diseños novedosos y va dejando en manos del estudiante la indagación, las sugerencias, hay vía abierta a la innovación. El propósito final es convertir al estudiante en el músico autónomo que domina los aspectos teóricos y la ejecución de su arte en completa libertad. Esa fase final corresponde al máximo nivel de desarrollo posible: el compositor, el director o el maestro de música.

En el planteamiento que hace Willems, nuevamente aparecen las dos tendencias: por una parte se encuentra el interés del niño por la música, con los motivos dados por el ambiente familiar y social; de esa impresión puede surgir la preocupación por escuchar o reproducir ese conjunto de sonidos; del otro lado aparece el educador con funciones de guía, orientador y conductor del proceso. El profesor valora la capacidad del estudiante y trata de que realice adecuadamente las fases de apreciación, ejecución y comprensión del fenómeno musical. Lo que está en juego es un acercamiento a los conocimientos del profesor, aunque también se llevan al cabo ensayos con nociones y obras que son nuevas para ambos ejecutantes.

Willems manifiesta su inserción y apego a las tradiciones sobre el arte y la música existentes a principios del siglo XX, entre otras cosas que el niño debe escuchar sólo buena música, es decir la educación se circunscribe a las grandes creaciones europeas y en consecuencia se desdeña la música popular y otras expresiones de distintas regiones del mundo. El pedagogo musical comprende la individualidad, cada niño es diferente, hay algunos que muestran mucha facilidad tanto por cuestiones naturales pero también por provenir de familias de músicos, otros son iniciados por madres o familiares con alguna preparación, los hay de carácter inestable, introvertidos; dedica especial atención a los niños *cerebralizados*, cuya educación se basa en la reflexión, el razonamiento, se intenta con ellos un nivel de inteligencia avanzado, pero debido a esa

intelectualidad tienden a ser torpes en la realización de los ejercicios musicales más asentados en la sensibilidad, por lo mismo, Willems en varias ocasiones se pronuncia por reducir la educación intelectual y favorecer lo sensorial y la afectividad.

En cuanto a la forma de proceder, dependiendo de la edad, Willems detecta que los niños pequeños, de tres o cuatro años, tienden a ser voluntariosos, inquietos, en cualquier momento suspenden los ejercicios indicados, se distraen. Ante eso, demanda que el profesor se adueñe de la situación y busque estrategias atractivas, interesantes, que lleven al enamoramiento de la música. A los cinco años el niño se presta más para el trabajo ordenado, se logra un gran placer al ver la disposición y los rápidos avances, a partir de esa edad las cosas se facilitan si el niño termina por ver en la música una opción para su vida. La escritura de la música debe darse más o menos a esa edad, la misma que se usa en la escuela para el inicio del lenguaje escrito.

Gran parte del éxito en el aprendizaje de la música depende de las acciones programadas por el profesor y de su actitud con los educandos. Para el pedagogo belga, la educación musical debe darse a todos los niños, considera que la música no es una disciplina elitista, ni exclusiva de los habilidosos, por el contrario, los países deben proporcionar esa formación a toda su población. A mediados del siglo XX surge la propuesta generalizada de la necesidad que todos los niños adquieran bases musicales; una formación integral exige el desarrollo del cuerpo, la sensibilidad, la expresión afectiva, las habilidades intelectuales, que el niño adquiera nociones sobre el lenguaje, la matemática, la comprensión de la historia, el arte, etc., la música forma parte de esa perspectiva totalizadora del ser humano sin desniveles. La música es esencial para lograr un desarrollo armónico en todos los aspectos.

Los planteamientos de Willems han fructificado en muchos educadores musicales posteriores, quienes retoman la preocupación por una educación integral y sobre todo han dado cabida en las instituciones educativas de música a cualquier niño, ya sea que ingresen con grandes destrezas o requieran de una atención esmerada para mostrar su gusto y capacidad para escuchar y producir música. Muchas de las pedagogías musicales modernas están pensadas para el niño con dificultades para el aprendizaje de la música. La tarea del profesor consiste en conocer los diferentes procesos de aprendizaje y ofrecer perspectivas de desarrollo a la

más diversa capacidad, es necesario que todos los niños sean capaces de apreciar, tocar y disfrutar la música.

Willems ofrece una serie de esquemas donde desarrolla su concepción del proceso de aprendizaje centrado en las nociones de ritmo, melodía y armonía. El ritmo aparece en primer término, de acuerdo a la genética, el niño inicialmente es sensorial, escucha, realiza todo tipo de movimientos rítmicos, aprecia y ejecuta sonidos básicos. El segundo elemento es la melodía, parte afectiva y el centro de la música, y la armonía que corresponde al aspecto formal, las reglas y la consideración mental.

Por simple introspección descubrí, así, que los tres elementos fundamentales de la música son tributarios de tres funciones humanas diferentes: El ritmo es realizado, en la práctica, por funciones fisiológicas, la melodía, por la sensibilidad afectiva y la armonía por la mente, capaz de llevar a cabo la síntesis y el análisis. (Willems, 1994: 69-70).

Willems recomienda a los educadores hacer a un lado viejas prácticas pedagógicas centradas en el lucimiento del profesor, pide acabar con estilos autoritarios e intelectualistas, sugiere incursionar en los nuevos aportes de los psicólogos y educadores. La enseñanza contemporánea implica un conocimiento de los métodos más eficaces para promover la sensibilidad auditiva, la audición del fenómeno sonoro, conforme a las posibilidades del alumno. El protagonista del proceso educativo es el alumno, él define los intereses, los ritmos de trabajo y los alcances de su aprendizaje. Para llevar a cabo proyectos educativos de ese tipo, es necesario que el profesor brinde una atención personalizada, se muestre atento, afectuoso y se preocupe de forma genuina por el progreso musical de sus alumnos.

Sobre el juego, Willems se muestra un tanto reticente, considera que la música en sí es placentera y contiene muchas formas de trabajo basadas en procedimientos lúdicos; sin embargo, entiende que el niño debe estudiar en un ambiente de libertad sin pérdida de las formas disciplinarias o la autoridad del profesor, pues éste guía el trabajo escolar; tiene sus dudas sobre la integración de las artes y la globalización del conocimiento, en su opinión podría estarse relegando la individualidad y la particularidad de la música. Por el contrario, insiste en la necesidad de consolidar un ambiente afectivo en la enseñanza de la música sobre todo en los primeros años, la clase de arte debe darse en un ambiente de alegría, donde el niño disfrute su trabajo, el profesor ofrezca su atención y

cariño, de tal manera que se atraiga al niño hacia una actividad que exige enorme dedicación.

Las concepciones pedagógicas de Willems podrían ser consideradas un tanto conservadoras. Es probable que algunos de sus argumentos procedan de pensadores como Rousseau, Froebel o Decroly, considerados clásicos para mediados del siglo XX. Para 1975, fecha de edición original de *El valor humano de la educación musical*, las concepciones y prácticas de libertad ya habían acabado con muchas de las añejas restricciones en la actividad escolar; la figura del profesor como encargado de la autoridad, el orden y la disciplina, se disolvía en el coordinador del aprendizaje, una especie de guía del trabajo a cumplir en el aula. La actividad escolar era empujada no tanto por el profesor, sino por el proyecto de trabajo, la tarea funcionaba como conductora del aprendizaje; el juego y el experimento servían para promover la creatividad; la clase se había convertido en un espacio de aprendizaje, abierto, lúdico, para todos sus participantes, incluso el educador.

Willems es tomado como un educador musical contemporáneo, preocupado por el alumno, el niño o joven con características particulares, a veces muy evolucionadas y en otras donde el educador debe esmerarse por impulsar. En especial se interesa por crear un ambiente afectivo como base para el aprendizaje de la música. Su contribución pedagógica no solo se sustenta en su experiencia personal, recurre a los hallazgos de psicólogos y educadores de su tiempo, con ello obliga a los nuevos pedagogos musicales a revisar los fundamentos y las perspectivas en permanente transformación aplicables a la didáctica musical. Ofrece una secuencia psicológica, fases de la evolución del aprendizaje musical y propone una idea de la relación entre la intervención del profesor y la actividad del estudiante. Su concepción evolutiva del aprendizaje comienza con la base sensorial, pasa por la identificación de sonidos, la imitación, el aprendizaje de las reglas, los intentos de invención y finalmente el aprendiz se convierte en un creador. El papel del educador es estar atento al proceso, apoyar la actividad del alumno, entender su sensibilidad y ofrecer las estrategias que garanticen su evolución.

Murray Schafer

Schafer merece ser calificado de revolucionario dentro de la pedagogía musical. Abandona la tradición de la educación centrada en la perspectiva del profesor, se ve a sí mismo como un estudiante

más en el aula, él también aprende en tanto revisa cuestiones teóricas o realiza ejercicios musicales, su papel como conductor del aprendizaje no parte de presentar conocimientos socialmente aceptados y obligar su aprendizaje por parte de los alumnos, concibe la actividad de clase como un experimento donde no se tienen estipulados los alcances ni los límites, y obviamente tampoco se tiene contemplado cuál será el aprendizaje.

Lo más conspicuo que hay en un aula es siempre el maestro. Provocativo, dominante más grande que la vida, el maestro es el rinoceronte. Ser diferente a los demás es una condición natural de la enseñanza, pero jamás ningún docente debe sentirse avergonzado por eso. El maestro trascendente no sólo es diferente de sus alumnos, sino también es diferente de otros maestros.... Yo creo que cada docente es una idiosincrasia. Creo que cada docente está primariamente educándose a sí mismo, y que si esta actividad es interesante resultará contagiosa para aquellos que lo rodean. Creo que cualquier proyecto educativo que no hace crecer al maestro es falso. Creo que fundamentalmente el maestro es un alumno, y que en el momento que deja de serlo la filosofía de la educación tiene problemas (Schafer, 1987: 13).

Sus máximas para educadores ofrecen una idea esencial de su concepción de la educación. En esos planteamientos argumenta cuestiones como estas:

- En la educación los fracasos son más importantes que los éxitos. Los errores, la incompetencia, las inconsecuencias, son una fuente de inspiración para hacer mejor las cosas; tomar conciencia de las fallas conduce a la elaboración de alternativas.
- No hay maestros, sólo una comunidad de aprendices. Para ser educador se requiere participar de la dinámica del aprendizaje permanente. Continuamente cambian las concepciones teóricas, aparecen innovaciones en todos los campos, los alumnos son siempre diferentes y requieren en cada caso una valoración estrictamente individual para responder adecuadamente al reto que ofrecen en lo personal y como sujetos de aprendizaje.
- El maestro cumplía su función vaciando información en la cabeza vacía de los estudiantes. En la actualidad no se puede pedir al estudiante que copie los saberes del profesor, la producción de conocimientos es infinita; el profesor sólo es

capaz de ofrecer perspectivas de lo existente en tal o cual disciplina de la ciencia o el arte. Ambos, maestro y alumnos, emprenden la tarea cotidiana de acercarse a las fuentes de conocimiento, debaten y apuran los cambios.

- La clase permite llevar a la práctica experimentos, en ese espacio el profesor invita al descubrimiento, el alumno expone sus hallazgos, ahí se planean nuevas indagaciones, se estructuran proyectos con el objeto de continuar la formación y adquirir otros conocimientos. El aula es el ámbito dedicado a exponer posturas, donde se discute, polemiza, una arena para llegar a acuerdos y para que cada quién elija su camino.
- Estamos en un mundo cambiante, en todo. A lo aprendido hoy, mañana habrá que hacerle modificaciones. La escuela aporta aproximaciones, señales, de la ruta del conocimiento en el área de trabajo.

Schafer es el pedagogo musical de la renovación radical. Su canto de batalla es “anarquía, anarquía”. Se pronuncia por una sociedad creativa que produzca muchos Beethovenes. Demanda que el currículo se sustente en la expresión, el experimento y la búsqueda de la originalidad. Su concepción acerca del aprendizaje y de la ejecución musical es provocativa, saca rubores. Dice: “El canto coral es el más perfecto ejemplo de comunismo jamás alcanzado por el hombre”. A su clase asiste el alumno común, nada de músicos excepcionales, cada quien adopta un ritmo de aprendizaje y va por el objetivo correspondiente. Se hacen a un lado las altas exigencias de ejecución, en consecuencia es el alumno quien fija los criterios de la meta elegida. Trabaja con música seria y con la popular sin demérito de la calidad. Admite que la gente aprecia a los grandes músicos, pero es incapaz de distinguir sutilezas, es más, ciertos géneros fueron creados con motivo de flaquezas musicales. El *organum*, basado en cambios de tono, fue creado por los duros de oído y el *canon*, donde una frase alcanza a la otra, fue ideado por el aprendiz lerdo.

Estoy simplemente tratando de señalar, que la educación musical, limitada al promedio de la inteligencia humana, puede tener sus propias recompensas; y sería ciertamente más apropiada para lugares como las escuelas, donde se congregan seres humanos corrientes... Mi filosofía de la educación musical va cambiando a medida que crezco. He evitado que se convierta en un método aburrido para mí mismo. Lo que se enseña

probablemente importe menos que el espíritu con que se imparte y recibe... Lo mejor que cualquier maestro puede hacer es plantar en la mente de sus estudiantes la chispa de un tema, de manera que pueda crecer, aun si el crecimiento adopta formas imprevisibles. He intentado que el entusiasta descubrimiento de la música preceda a la habilidad de tocar un instrumento o leer notas, sabiendo que el momento indicado para introducir estas habilidades es cuando el niño pregunta por ellas. Demasiado a menudo enseñar es responder a preguntas que nadie formula (Schafer, 1987: 17-18).

Su pensamiento pedagógico se centra en tres campos:

- Descubrir las potencialidades creativas de los estudiantes para la renovación de la música,
- Inducir al alumno a la identificación del paisaje sonoro, entendido como el conjunto de sonidos producidos por el hombre, ya sea en el pasado o en la presente sociedad llena de ruidos a causa de los motores callejeros, los medios masivos o la industria; se procura un análisis crítico de ese entorno generalmente contaminado y su mejora,
- Descubrir un punto de reunión de todas las artes.

Schafer critica la transmisión de conocimientos, la convalidación de viejos saberes sin efectuar el necesario análisis, la revisión de su contexto de producción, su vínculo con la sociedad u otras disciplinas. Ejecutar, interpretar música es reconstruir lo hecho con anterioridad por músicos, compositores, o la práctica musical, y en ese sentido, el alumno trata de acercarse a la creación de algún músico que ha alcanzado cierto realce. Schafer se pregunta si el aprendizaje podría tomar conciencia de las nociones previas y ver hacia el futuro, llevar la actividad escolar hacia las cosas por realizar, sobre cosas que no se han hecho o que apenas estarían por inventarse. Propone cambiar de paradigma, modificar el formato donde el profesor llena la cabeza vacía de sus alumnos por una nueva forma de hacer las cosas; se refiere exactamente a la creación, la circunstancia donde todos participan de la invención incluyendo al profesor. "En una clase programada para la creación no hay maestros; sólo hay una comunidad de estudiosos. El maestro puede iniciar una situación haciendo una pregunta o planteando un problema; a partir de ahí, su papel como profesor ha terminado. Podrá continuar participando del acto de descubrir, pero ya no como maestro, no como la persona que ya conoce la respuesta. (op

cit: 24). El aprendizaje miraría al pasado, retomaría la herencia musical de los predecesores en calidad de fundamento de la nueva hechura, a partir de esos elementos se apostaría a la creación; aprender sería una construcción novedosa del conocimiento, se daría prioridad a la imaginación, la elaboración colectiva daría lugar a composiciones e interpretaciones, producto de la historia, y más que nada de la discusión, la confrontación entre lo sabido y lo que está por nacer.

Para Willems se hace imperioso acercarse al entorno sonoro que rodea la vida cotidiana, ese medio no se limita a las salas de concierto, la ejecución de los conservatorios o las grabaciones de intérpretes afamados, se abre a toda expresión acústica. Pide a los alumnos que salgan a la calle y elaboren reportes de los sonidos que aparecen en tanto vienen y van a su casa, los escuchados en la vía pública, jardines, mercados, fábricas, la voz disonante de la gente, el rumor de los árboles, siseos de la noche, el estruendo de los carros, la mezcla de músicas que se contraponen en los medios masivos, etc. La identificación de las melodías, los ritmos, ruidos, permite al alumno percatarse de cuál es la sonoridad de su comunidad en este tiempo:

El entorno sonoro de cualquier sociedad es una importante fuente de información. No es necesario señalar que el medio ambiente sonoro del mundo moderno se ha tornado más ruidoso, y probablemente más desagradable. La multiplicación descontrolada de las máquinas y la tecnología en general han dado como resultado un panorama sonoro mundial cuya intensidad va en continuo aumento. Hay testimonios recientes que permiten afirmar que el hombre moderno se está ensordeciendo gradualmente. Se está matando a sí mismo con sonidos. La contaminación sonora es uno de los grandes problemas contemporáneos de la contaminación (Schafer, 1987: 27).

Este pedagogo musical también considera que es antinatural enseñar las artes por separado. No ve bien un día se estudie pintura, otro se tenga la clase de danza, una tarde se escuche música, se dé una separación de artes en permanente confluencia. No le parece adecuado se tengan las experiencias artísticas por separado; con esa división se fragmenta la experiencia sensorial, de acuerdo a su concepción se debe favorecer la integración de las artes. La realidad amalgama las artes; al tiempo que se observa un paisaje, un cuadro, con frecuencia se escucha música y la persona ejecuta movimientos

diversos; las representaciones de teatro incluyen varios géneros expresivos, siempre incluyen la música, danza, la declamación, el escenario generalmente es una obra pictórica o comprende la disposición armónica de objetos para dar cierta sensación. El mejor acompañamiento de las artes ocurre en el cine, ahí se acomodan, desplazan y combinan los distintos géneros artísticos, según lo demande la historia, los tiempos, el propósito. Música, movimiento ordenado, ambientación y diversas expresiones concurren en perfecta coordinación para completar los significados pretendidos.

No obstante, en determinado momento podríamos clasificar las artes individuales como estudios separados, aunque teniendo siempre en mente que lo hacemos con el interés de desarrollar agudezas sensoriales específicas. Este podría ser el período medio de estudios. Finalmente, habiendo limpiado ya cada una de las lentes de la percepción, podríamos volver nuevamente a una reconfiguración de todas las formas de arte, en el trabajo de arte total, situación en que “arte” y “vida” serían sinónimos. (op cit: 29).

Schafer integra la relación maestro alumno muy diferente a como lo propone Willems. El pedagogo belga se sitúa dentro de la tradición que concede al profesor el papel de conductor del proceso de aprendizaje, el alumno sigue las indicaciones y procura hacerse de las ideas propuestas, aunque en una fase adelantada se le deja adquirir independencia en todos los sentidos. Willems supone que la libertad distrae del verdadero aprendizaje, podría desviar o confundir. Schafer ve el fenómeno del aprendizaje musical desde la perspectiva opuesta. Desde un principio anima la expresión personal y la creatividad. El alumno es un investigador del arte sonoro, escucha su entorno, distingue los sonidos viejos y los nuevos de las sociedades actuales, se aproxima a los aportes históricos con el propósito de conocer la teoría y los estilos de ejecución, sin embargo no reproduce, esos elementos le sirven para crear. La relación maestro-alumno y el conocimiento asumen otro formato, el maestro es un motivador, está presente en calidad de guía de la actividad de aprendizaje, funciona como compañero de viaje, aunque cada quien sigue su propio camino.

En esta dinámica alterada, no se deja para el último momento la innovación, el alumno desde que inicia su proceso de aprendizaje tiene la posibilidad de expresar, intenta la generación de sonidos y melodías. Aprovecha los ritmos sacados del entorno, la ciudad, la canción escuchada en la radio, los acordes de un

concierto magistral, la lectura de partituras, su propia invención. El maestro hace lo mismo, se incorpora al trabajo colectivo de usar e inventar en el aula, forma parte de la comunidad de creación. El alumno no espera se le suelte al final de un largo proceso de copia e imitación. El profesor participa con los alumnos en la experimentación; ambos participan en una etapa de prueba, en la relación entre unos y otros, cuestionando el conocimiento recibido y adelantando posibles aplicaciones.

El maestro es un compañero de clase en permanente interacción con el grupo, tal vez con más experiencia, con grados variados en la docencia y la investigación, puede ser un gran escucha, intérprete o compositor. Fundamentalmente se convierte en una valiosa ayuda, es un amigo preocupado por el avance de los alumnos; entra a un proceso de aprendizaje transformador, no sólo en cuanto a los contenidos de la materia de trabajo, sino en las formas pedagógicas que orientan su trato con el grupo.

Violeta Hemsy

Las concepciones pedagógicas de la maestra Hemsy son bastante prácticas y aplicables en el medio latinoamericano, abre la posibilidad de emplear una gran diversidad de dinámicas y técnicas en el aula. Su propuesta ve al alumno como el centro de la actividad del aprendizaje y entiende el papel del maestro como el diseñador de las estrategias educativas encaminadas al logro de los objetivos. El trabajo de aula tiene lugar en un lugar concreto, trata de que se piense en la realidad vivida por maestros y alumnos del subcontinente, siempre tiene presente la circunstancia histórico-social en que se desenvuelven ambos. Otros enfoques pedagógicos se desentienden de una realidad socioeconómica, el trabajo de aula ocurre en un ambiente abstracto; en cambio para Violeta Hemsy, es imprescindible identificar la realidad contextual de los sujetos que intervienen en el acto educativo. Por otra parte, el método está abierto a múltiples posibilidades y acomodados entre los dos protagonistas. No hay recomendaciones específicas, el método se extiende a la diversidad de trabajos surgidos de la situación y de la invención.

El maestro enfrenta el desafío de contar con la capacidad personal y las condiciones favorables para favorecer el correcto desarrollo de las potencialidades del alumno; ser lo suficientemente sensible, observador y creativo de forma que el estudiante cobre conciencia de sí y del mundo. El desarrollo humano estará en función

de una realidad social, pero también del esfuerzo, la dedicación y la construcción de nuevas perspectivas en lo personal y lo colectivo. Existen diversos principios donde tiene lugar el acto educativo en el campo de la música:

1. **El contexto.** La música forma parte de los valores del hombre. La educación tiene la función de crear las bases para que los individuos lleguen a convertirse en los sujetos de su propio crecimiento musical y humano. A partir de la creación musical de la comunidad, el estudiante retoma experiencias y cobra interés por la música; se pueden distinguir varias fuentes motivacionales y de control. En primer lugar se tiene la propia animación del estudiante, surgida de su relación con el entorno cultural inmediato, aunque esa fuerza natural tiende a equilibrarse con el currículo escolar, planteamientos, objetivos y dinámicas organizadas desde la institución. En un plano más amplio, más allá de la familia y la escuela, surgen las presiones de los medios de información casi todos ellos comerciales, asociados a criterios de poder y estatus. La presencia del mandato superior siempre ha pesado en los creadores, desde la tribu, la monarquía o la república, y ahora con la omnipresente carga de las empresas reguladoras de la música, los mecanismos electrónicos dedicados a difundir ciertas expresiones artísticas y negar otras. El individuo y la escuela se encuentran ahora cercados por barreras ideológicas, de difusión y de acceso al trabajo, difusos, aparentemente inocuos, pero de un peso absoluto sobre deseos e intereses.

Ubicándose en la realidad, es prácticamente imposible neutralizar la manipulación mediática que llevan al cabo el conjunto de canales y medios de control. El niño y el joven no escapan a esa vasta campaña que induce al consumo y determina formas de ser y de oír: movimiento, sonido, y agitación perpetuos junto a un derroche de artilugios visuales que dan la ilusión de fiesta, de permanente diversión, falsamente compartida (Hemsey, 2002 b: 20).

La educación actual no se puede centrar en el conocimiento expuesto en los programas escolares, es preciso abrirse a la diversidad de influencias que aparecen por todos lados sin control, es necesario que cualquier propuesta educativa se haga desde el panorama de una cultura diversa y muchas veces caótica. El problema de la ubicación política y la comprensión social es mayúsculo, rebasa con mucho la visión del profesor y del estudiante.

Además del estudio serio, exige la participación social, el acercamiento a organizaciones alternativas, tanto en la cuestión ideológica como en lo relacionado con el fenómeno musical. La escuela aporta algunos puntos de vista, tal vez se inserte en ciertas líneas culturales, sin embargo vale ir más allá, estar permanentemente atento a las discusiones sobre el significado del arte, el valor de la música, todo eso en el marco general de la sociedad y sus transformaciones.

2. La música se aprende haciendo música. El enfoque tradicional del aprendizaje se centra en la transmisión de conocimientos, empieza por la teoría, continúa con la comprensión de los esquemas de escritura y concluye con la práctica, es decir hace las cosas al revés. El correcto aprendizaje debería empezar por la práctica, por hacer música desde un principio, y teniendo como base esa expresión concreta, avanzar hacia la comprensión de símbolos y códigos.

La enseñanza tradicional invierte el orden natural del aprendizaje al centrar el proceso en la teoría y la comprensión de los códigos musicales de lecto-escritura, para acceder desde allí, a la práctica. Debemos reconocer, sin embargo, que la enseñanza actual de la música recae a menudo en el error contrario al magnificar las primeras fases del aprendizaje, o sea, la práctica musical, empírica, demorando innecesariamente el paso a las etapas siguientes del proceso, que consisten en nombrar, graficar, simbolizar, etc., lo actuado (Hemsey, 2002 b: 21).

3. Metodología del aprendizaje. La educación musical abarca una infinidad de procedimientos técnicas y posibilidades. Se trabaja con cuestiones sensoriales, movimiento, es importante tener en cuenta las cargas afectivas involucradas, los materiales e instrumentos de trabajo, el espacio, modos de acción, y nunca está de más seguir un método. El maestro cumple funciones de guía, diseñador de estrategias, pero no puede abarcar más. Gracias a las posibilidades existentes para aproximarse al conocimiento musical de todo tipo, sumamente variados en esta época, los mismos niños se pasan conocimientos unos a otros. En ese sentido, la función del profesor debe atender a los procesos afectivos y cognitivos propios de los alumnos, proporcionar los apoyos requeridos, favorecer la relación del grupo, la ubicación emocional de la persona, contribuir a la adquisición de información, participar en el esclarecimiento de las ideas, apoyar los procesos de construcción musical.

4. **El aprendizaje implica disciplina y disfrute.** En el pasado, el juego no formaba parte de las didácticas empleadas para promover el aprendizaje. Hoy se aprende divirtiéndose, disfrutando las actividades vinculadas con la adquisición de nociones y habilidades. La escuela tampoco es un ámbito cerrado a la vida del hogar; más bien el aula recupera la música y prácticas que el niño acostumbra en casa y en su entorno cultural. La escuela de hoy puede concebirse como un espacio para el desarrollo humano, se integra con lo popular, aborda cualquier expresión artística, está hecha para la investigación, trabaja a partir de la implementación de dinámicas agradables, en ella el niño está activo, actúa conforme a sus intereses, disfruta y en consecuencia aprende.

5. **Expresión e imitación.** El proceso de seguir al otro o imitar una ejecución puede no ser una actividad mecánica o repetitiva, es factible diseñar una estrategia de trabajo experimental para obtener el sonido o la ejecución de otros; sacar una pieza o tocar como el maestro puede ser una actividad creativa, llena de imaginación. El desarrollo de la expresión propia en el arte ofrece una dispersión de caminos y los medios a emplear son ilimitados. “La capacidad de copiar se integra dialécticamente con la de inventar, decidir y producir desde lo propio. La educación debe tender al restablecimiento de un necesario equilibrio entre estas funciones básicas y complementarias del desarrollo humano” (Hemsey, op cit: 23).

La maestra Hemsey califica su propuesta del aprendizaje de la música como una pedagogía abierta. Empieza por valorar las capacidades del niño, toma en cuenta las condiciones del trabajo escolar, los materiales disponibles, y con esas bases programa las intervenciones orientadas a promover procesos de desarrollo. No señala acciones precisas, ni define técnicas; el término abierto se refiere precisamente a las estrategias de aprendizaje que el profesor concibe a partir de la valoración tanto del interés, disciplina del educando, las habilidades mostradas, las limitantes que impone el medio social del alumno y la situación de trabajo disponible. Esa realidad social y económica, es el espacio concreto para poner en práctica los ejercicios y actividades encaminados a la expansión de las habilidades y nociones musicales deseadas.

A los alumnos que por tendencia natural se inclinan por el ejercicio de la libre expresión, será preciso inducirlos a comprometerse más con el afuera y desarrollar una justa cuota de disciplina interna. Con igual convicción se tratará de

promover una mayor apertura allí donde los encuadres rígidos no permitan a la persona proceder libremente y con creatividad. Al estudiante que tiende exclusivamente a improvisar en su instrumento, lo estimularemos para que se interese por aprender el repertorio de los músicos clásicos y populares, y para que, a través de la práctica de la lectura musical, adquiera el nivel de independencia que necesita para desarrollarse a plenitud. A aquel otro que prefiere aferrarse a la lectura y la repetición de obras de repertorio, lo acompañaremos en la ardua tarea que supone vencer los miedos para buscar su propio interior (idem: 29).

Sin sujetarse a un guión previo, Hemsy detecta las condiciones del alumno, se fija en las capacidades de ingreso, valora su capacidad y en especial centra su trabajo en corregir deficiencias y promover las potencialidades. Los términos que emplea en el desarrollo de la función docente son: inducir, promover, estimular, acompañar, es decir dependiendo del alumno, de su forma de proceder y de las carencias expresadas, se utilizarán técnicas de apoyo tendientes a buscar un equilibrio entre la libre expresión, la rigidez de formas prescritas, los formatos musicales establecidos y el acercamiento a las obras de distinto género. En ese sentido la pedagogía abierta constituye un conjunto de estrategias de diferente índole, que mejor se ajustan a las necesidades e intereses de cada alumno.

El método es bastante ecléctico. No es el conjunto estructurado de formas de conducción, orientación y corrección al estilo de Willems, tampoco se empareja a la experimentación total de Schafer. Es un término medio, una especie de acompañamiento técnico y afectivo. Se conoce al alumno, no se le imponen formatos ni esquemas, pero se le induce a un proceso de transformación orientado al aprendizaje de las habilidades y concepciones, en parte exigidos por la música y por otra atendiendo a los intereses personales.

El papel del profesor es preciso: motiva, orienta, canaliza, guía, ayuda. Sus funciones pueden enumerarse de la siguiente manera:

- Ofrece los materiales requeridos en el trabajo musical
- Cuida el ambiente afectivo que conviene en el proceso de aprendizaje
- Promueve en el alumno sus metas personales. El maestro no

impone su perspectiva, trata de responder a los objetivos definidos por el interesado. Concede prioridad a los propósitos del grupo.

- Abre oportunidades para que el estudiante equilibre sus ideas sobre la música, vinculándolo con los aportes del medio cultural.
- Todo proceso de desarrollo musical se da bajo la tónica de la creatividad.
- Es posible que la musicalización del estudiante siga diversos acercamientos, de lo práctico a lo teórico, de lo general a lo particular, de lo simple a lo complejo, de lo popular a lo clásico y viceversa, movimientos dinámicos, dependiendo de las rutas e intereses en movimiento.

Hemsey expresa una clara preocupación porque el aprendizaje tenga lugar en un ambiente relajado, el maestro observa cuidadosamente las habilidades musicales desarrolladas por el estudiante, dependiendo de eso, su tarea consistirá en mantener e incrementar su interés, procura acompañarlo en su proceso de transformación en el campo de la música; las estrategias de apoyo no están definidas por anticipado, se van elaborando conforme el estudiante demanda atenciones específicas. Al alumno se le pide una actividad sostenida en tanto el profesor ofrece su atención y diseña nuevos retos encaminados hacia niveles superiores, en esa medida se dan los nuevos aprendizajes.

Keith Swanwick

A diferencia de otros autores que centran sus propuestas en el resultado de su experiencia docente, Swanwick explica el proceso de aprendizaje en la música con base en numerosos reportes de investigación científica. Su enfoque educativo se sustenta en una amplia indagación sobre la forma mediante la cual los niños acceden a las primeras nociones musicales y cuál es el proceso que siguen en la construcción de las habilidades musicales durante los primeros años y a lo largo de la infancia. Los autores estudiados por lo general parten de un esquema teórico reducido y sobre todo recurren a la propia experiencia pedagógica. Por el contrario, Swanwick enmarca su idea de aprendizaje en un marco teórico bastante completo, se apoya en numerosas investigaciones en el campo de la antropología, la sociología y la psicología, en particular incluye reportes de aprendizaje musical en comunidades ajenas al ámbito europeo. Los estudios implicados tienen como base la observación

directa de los procesos de aprendizaje en grupos de niños cuyos orígenes sociales y culturales son muy diversos.

La investigación de la conducta musical de los niños en diferentes edades confirma que estos elementos del pensamiento musical afloran en un proceso evolutivo que depende de las oportunidades, del entorno musical y de la educación. La música no es tan sólo una sensación agradable que propicia una reacción física similar al “reflejo rotuliano”, sino que implica unos procesos cognitivos y puede ser entendida en mayor o menor grado por los sujetos que responden a ella (Swanwick, 1991: 7).

El investigador considera que elaborar una teoría sólida acerca de cómo ocurre el aprendizaje de la música, demanda ver el fenómeno dentro de un conjunto de elementos, unos personales, otros musicales y el necesario marco social. Así, revisa los avances científicos en los campos de la inteligencia, la percepción, la influencia sonora, las teorías del aprendizaje y la influencia de los contextos socioculturales. Es indispensable identificar a plenitud los elementos psicológicos que intervienen en la constitución de una mente musical, de igual manera cabe identificar la naturaleza de la música en sus diferentes expresiones, pero no se pueden dejar fuera los aspectos de orden cultural, en la realidad, la enseñanza de la música abarca principios de muy diversa índole.

La enseñanza de las disciplinas artísticas se sustenta en el desarrollo de la sensibilidad en la medida que se estudia y trabaja con altas dosis de satisfacción, su proceso favorece la expansión de cualidades y destrezas como la precisión auditiva y perceptiva complejas, demanda atenciones bien diferenciadas, obliga la dedicación al detalle y generalmente comprende un prolongado camino para su adquisición. La música tiene la virtud de promover concepciones personales, subjetivas respecto a diversos elementos relacionados con el paisaje, las personas y sus sentimientos, las emociones y obviamente una carga cognitiva determinada. De manera especial, las artes expanden la creatividad, la imaginación, los sueños sobre realidades concretas. En buena medida, esta porción del conocimiento, referida a la sensibilidad y la forma de aprehender la realidad, se diferencia del resto de los elementos que abordan y estudian las ciencias naturales y sociales.

Regresando a los procesos de aprendizaje, por mucho tiempo, el procedimiento más utilizado en la adquisición de la música ha sido la imitación. Como hemos visto con diversas experiencias de aprendizaje, el alumno es llevado a observar las

ejecuciones del maestro, se le indica preste atención a la forma, el ritmo, la cadencia, con que se ejecuta una obra; se espera alcance la debida retención de los movimientos, los sonidos, las concepciones artísticas y sensibles, de tal manera que gradualmente vayan apareciendo réplicas similares de la manera como se pulsaron las cuerdas, ahora él debe hacerlo tal como lo hizo el profesor; en ejercicios colectivos debe armonizar su vocalización o la ejecución de su instrumento con la de otros chicos, finalmente, se procura reproduzca una forma musical, ya sea en lo individual o en grupo. El objetivo de este procedimiento de adquisición clásica en el aprendizaje de la música, es la imitación de una técnica o de un sonido bastante parecido al escuchado. El proceso psicológico involucra la atención, la identificación sonora, memoria, reproducción, la precisión de la ejecución psicomotriz, se rehace el modelo practicado por añejas tradiciones musicales. La imitación permite irse haciendo como el maestro, se avanza conforme el alumno se acerca al modelo mostrado, aunque en ciertos casos cabe el margen para los estilos personales y la innovación.

Para Swanwick, siguiendo algunos principios de Piaget, en el proceso de la adquisición musical están implicados tres aspectos básicos: el dominio, la imitación y el juego imaginativo. Por dominio entiende el manejo de algún material, mostrar cierta destreza en la manipulación de un instrumento, producir sonidos específicos con la sonaja, tocar uno por uno de los barrotos de un lado de la cuna o repetir la canción de mamá. Esas son muestras de dominios alcanzados por el niño en su proceso de desarrollo inicial. "El dominio o maestría parece comportar ciertas habilidades manipulativas, juicios perceptivos y discriminaciones y, a veces, manejo de notaciones en forma de partituras, apuntes, planos, etc." (Swanwick, op cit: 51).

La imitación, como señalamos, implica reproducir la muestra, acercarse al modelo presentado quien ya ha logrado un dominio determinado. Adquirir la habilidad no es una mera copia, requiere mucha atención, comprensión, acomodar manos, seguir ritmos y velocidades, sacar el mismo sonido o algo cercano. El hecho de procurar una aproximación requiere de capacidades cognitivas, habilidad auditiva y psicomotriz, inteligencia, memoria y la posibilidad de una aproximación y no llegar. No necesariamente se está ante un error o la incompetencia, podría darse la imitación, pero con algún grado de individualismo y hasta de estilo personal deliberado

El dominio orienta hacia el logro de la ejecución, en tanto la imitación aproxima a cómo debe tocarse el instrumento. El aprendizaje se alcanza por muchas vías, obedeciendo instrucciones, imitando el modelo, en realidad se puede alcanzar el aprendizaje bajo procedimientos rígidos o flexibles. Por costumbre, en la enseñanza se han adoptado formas más bien rigurosas y estrictas, dando lugar a tensiones y ansiedad. Lo contrario sucede cuando se recurre al juego, es posible que el proceso ocurra en un clima de descubrimiento y satisfacción, las actividades lúdicas implican placer en tanto se cumple con la tarea encomendada. El juego recobra las enseñanzas y facilita actuar sin reglas ni limitaciones, canaliza rápidamente a la creación. La misma imitación forma parte del juego en la medida que se intenta ser como no se era. El arte abarca esas nociones de ejecución, de copia y de invención, todo ello envuelto en la dinámica lúdica. Se ejecuta y se juega, se imita y también se podría estar jugando; el acto educativo, entendido como la apropiación de las enseñanzas, puede situarse en el ámbito del disfrute y lo relajado, favoreciendo la creación y el invento.

La música, como las artes en general, es un campo propicio para el aprendizaje placentero. Sin embargo, contrario a su naturaleza, algunos educadores le han conferido no sólo grados de dificultad inalcanzables, sino hasta demandan cualidades innatas como requisito para su adquisición. Antes de la formalización de la música, de altas exigencias técnicas, todos cantaban y tocaban, no había la separación entre ejecutantes y público, todos participaban en el acto musical en calidad de protagonistas. En las clases experimentales apegadas a los métodos propuestos por los educadores clásicos, la dinámica escolar se desarrolla bajo principios de naturalidad, libertad, juego y disfrute. Los logros musicales son excepcionales.

La enseñanza tradicional de la música ha sacrificado las ventajas del juego imaginativo y el gozo; en su lugar se privilegia el dominio de las destrezas y una imitación muy restringida, eliminando en las réplicas la concepción personal y el interés. La enseñanza de la música en el pasado y todavía hoy en algunas escuelas, procura la reproducción mecánica, la repetición que anula la personalidad del nuevo ejecutante, éste simplemente debe intentar ser como el maestro. El profesor de las viejas usanzas, se concede un estatus de modelo y ve al alumno como un receptáculo donde deposita una añeja tradición sin cambio alguno.

Pasando a las nuevas formas pedagógicas, en este caso en el campo de las artes, el juego rompe con esas ataduras ancladas en siglos idos y en instituciones cuya fama se remonta al medioevo. El juego se convierte en un espacio que concede al maestro y al alumno un terreno abierto a la experimentación, a la reelaboración de moldes, a hechuras al gusto de los nuevos clientes, al descubrimiento de la música de estos tiempos.

Hay, sin embargo, una correspondencia mucho más directa con las artes y con este análisis del juego, una relación que atañe a los objetivos y las actividades escolares de cada día. Pienso, concretamente, en tres tipos de problemas cuya solución se puede pedir a los alumnos, o en tres puntos capitales para cualquier sesión o proyecto curricular. Cada una de ellas ofrece una estrecha correspondencia con un elemento lúdico: dominio; imitación; y juego imitativo” (Swanwick, op cit: 50).

Los planteamientos de Swanwick concuerdan con los de Schafer al advertir la necesidad de remodelar la actividad escolar y adecuarla a los intereses y los proyectos de investigación realizados por el alumnado. Swanwick lo hace desde los tres principios donde levanta su modelo educativo: el dominio, la imitación y el juego imaginativo. El niño desde siempre intenta producir sonidos, en un principio la mera expresión, por gusto golpea y escucha los sonidos de los objetos, después surge un propósito definido pretendiendo la imitación, y más tarde, la creación sonora. La imitación ocurre paralela a la expresión y el dominio; ambos efectos, dominio e imitación, conducen al dominio del habla, se entra al mundo de las convenciones sociales. Esa relación interactiva entre el niño-sujeto y los objetos, se mantiene permanentemente. Se aprende actuando y ajustándose a las exigencias del medio cultural. En la música es imprescindible actuar e imitar las estructuras dadas, las melodías, ritmos, las canciones de cuna, falta que el niño siga esas pautas, tanto se deleite como se empareje con la producción sonora. Queda pendiente un elemento imprescindible en la naturaleza humana, el interés por la individualidad, la búsqueda por producir el sonido personal, la variación sonora, la composición propia. El hombre no se conforma con lo recibido, va por lo diferente. El juego es un medio muy eficaz para producir la novedad.

La interacción niño-medio se modifica conforme su evolución biológica, el crecimiento físico y la mayor capacidad mental; la relación con el medio social sigue pautas estudiadas por

investigadores como Piaget. Los cambios siguen un orden, el cual puede ser más lento o más acelerado, dependiendo de los factores, de la potencialidad del niño o de la eficacia del medio social. En la concepción de Swanwick éste es el proceso de transformación:

1. La acción sobre los objetos da lugar a la representación.
2. Las representaciones ocurren acordes a la interacción social.
3. El medio proporciona una base cultural, el lenguaje, el acercamiento entre los padres y el hijo, la amplitud del entorno familiar, la afectividad expresada, la creación de expectativas. La acción del niño dispone su desarrollo: comprende y se apropia de la cultura, en todas sus manifestaciones.
4. La comunidad ofrece una compleja base de significados y prácticas sociales. Esos elementos están en permanente cambio. La cultura conforma una extensa red de significados. Se procura la preservación de la base cultural, aunque también aparece la transformación constante.

El arte constituye una expresión privilegiada, es una mezcla de representación de la realidad con un amplio margen de recreación, su expresión abstracta permite jugar con el hecho concreto y objetivo. La actividad artística ofrece un espacio infinito para expresar anhelos y deseos esperando que las cosas puedan ser diferentes. “Las artes son y han sido siempre fundamentales para el desarrollo y la conservación de la mente, como lo son otras formas de representación, incluido el lenguaje. Y este desarrollo de la mente resulta gratificante, fascinador, estimulante (Swanwick, op cit: 57).

La educación de la música favorece la expansión de las cualidades intelectuales, sobre todo concede al alumno la posibilidad de un espacio de convivencia, donde puede apropiarse de un preciado legado histórico, el aprendizaje se realiza bajo normas estrictas, aunque de forma paralela también se entra en un juego sin límites, en ese sentido, el arte es el resultado de mezclar una herencia social con la creación; el espacio conseguido es enorme, permite conocer y recrear y todavía hay lugar para la manifestación de inquietudes y propuestas. “Las artes se adaptan a esta nota lúdica. Debido a su atractivo altamente sensual, a su poder imitativo y a sus posibilidades imaginativas, las artes son una actividad humana sumamente valorada y celebrada en todas las culturas (ídem: 58).

Con el objeto de ilustrar su concepción interaccionista, donde el niño pone en juego sus facultades cada vez más complejas, producto del crecimiento físico e intelectual, con su entorno,

Swanwick reporta las experiencias de un vecinito de tres años interesado vivamente por la guitarra, la toma y produce con ella sonidos, intenta repetir ritmos, usa el instrumento como una forma de expresión sonora. "Rasguea con el pulgar todas las cuerdas y de vez en cuando aplica el oído sobre el instrumento, sobre el agujero armónico o sonoro, para escuchar las últimas resonancias. Mueve también el pulgar a diferentes ritmos, unas veces suavemente y otras rasgueando con fuerza las cuerdas y alzando al aire el brazo derecho, un gesto dramático que seguramente ha visto hacer a los guitarristas" (ídem: 59).

Conforme siguen las visitas y el manejo del instrumento, el investigador le enseña a puntear las notas, el pequeño intenta seguir las indicaciones, repite trozos de canciones conocidas, aunque casi siempre le gana la ejecución de sonidos, el placer de sentir la vibración de la guitarra al puntear las cuerdas, sensación que el niño transparenta al dejar el asombroso objeto en el suelo, volverlo a tomar y continuar con sus experimentos. Con la confianza del profesor, también se sienta al piano, golpea las teclas, produce diversos movimientos y sonidos, en otro momento coloca en la grabadora discos, escucha con atención la música.

El ejemplo de Swanwick ofrece una visión muy interesante de la manera como un niño de escasa edad, motivado por la riqueza material y sonora de los instrumentos a su alrededor y de los medios para escuchar y producir música, lleva al cabo un conjunto de actividades propias de recepción, ejecución, imitación y juego que le conducen al aprendizaje de la música.

Gracias a la libre interacción con los instrumentos y el apoyo y afecto del profesor, el niño establece una ruta de aprendizaje musical en función de sus intereses. Actúa motivado por el placer de escuchar, tocar, jugar con la extensa posibilidad expresiva de aparatos, discos, piano guitarra, a su elección. A partir de las experiencias con los instrumentos, el niño logra niveles de ejecución cada vez más complejos. En este caso el profesor no aparece empujando un proceso de adquisición, se conjugan el deseo del niño y un ambiente rico y abierto a la curiosidad.

Para Swanwick el desarrollo está determinado por dos factores, la herencia genética y el medio ambiente. De acuerdo a eso, cada ser humano tendrá una evolución específica dependiendo de su estructura biológica y de las condiciones del medio físico, social y cultural. Y aunque se pueden identificar pautas generales sobre el desarrollo, por ejemplo se camina antes de correr, el lenguaje

aparece entre uno y los dos años, cada niño es un caso único, pues establece relaciones particulares con las cosas, aunque lo más importante se sitúa en su trato con las personas. La relación con los padres, hermanos y otros familiares, da lugar a experiencias exclusivas, de afecto, cariño, emotividad, tacto, convivencia y el acercamiento a una base cultural. La interacción del niño con su entorno familiar será determinante en la conformación de su personalidad, intereses, objetivos. Las interacciones de cada persona con los objetos y el entorno humano son únicas e intransferibles, lo que explica las diferencias entre gemelos y hermanos.

Los dos factores fundamentales, herencia y ambiente, adquieren posibilidades infinitas de expresión. La cuestión biológica aún está fuera del control de padres, médicos y estudiosos y el impacto de la interacción con objetos sin fin y el medio familiar y social, darán lugar a representaciones y vivencias que sólo el individuo es capaz de mantener, concebir y valorar; de esa forma también impondrá derroteros exclusivos a sus expectativas.

¿Qué pasa con el proceso de adquisición de la música? Swanwick considera que en la actualidad se dispone de numerosas investigaciones; sin embargo, aún queda mucho por conocer. Como hemos expuesto, hay autores inclinados por conceder la mayor importancia a las competencias naturales, en cambio otros le confieren al medio social y cultural el peso decisivo. Para Swanwick, la esencia del aprendizaje de la música se explica por las actividades lúdicas realizadas por los niños durante su desarrollo. La noción de juego la retoma de la teoría de Piaget, y la entiende como el conjunto de actividades placenteras expresadas en un amplio campo de posibilidades, entre ellas la exploración de objetos, sonidos, voces y el disfrute de la ejecución; las observaciones más tempranas reportan como el niño busca los sonidos producidos en su entorno, sonrío al escuchar las canciones de la madre, responde con algunas guturizaciones, a la vez toma los objetos y produce con ellos sonidos, se deleita con los golpes y su efecto, efectúa diversos movimientos, los repite una y otra vez y vuelve a la acción, el placer se prolonga en tanto tiene lugar la acción y el correspondiente sonido. El juego permite un dominio de las cosas. La producción sonora definida derivada de una búsqueda libre, enmarcada en una sonrisa es probablemente el primer acercamiento con la música.

Small (1991) explica que el arte consiste en explorar el medio circundante, el artista lleva al cabo indagaciones con la gráfica, el movimiento corporal o con el fenómeno sonoro, voz y canto.

Intenta comprender qué sucede con la aplicación de ciertas técnicas, con las variaciones del sonido, extendiendo o recortando la amplitud de onda, el arreglo novedoso, riguroso o disparatado, recurriendo a juegos diversos con el propósito de seguir explorando los objetos y sonidos de trabajo. El niño alcanza a identificar los sonidos de su medio, entiende la lengua de su comunidad y la practica para comunicarse, aprovecha los ruidos y música de su agrado; cuando encuentra sentido y satisfacción, inicia un proceso de apreciación, también de imitación y hasta participa en su generación. Lo mismo ocurre con el músico profesional, sigue una dinámica de exploración de autores y de obras a su gusto o de la línea de trabajo. En esa perspectiva continúa un proceso de adquisición y de innovación. El progreso está dado por la acción de la persona sobre su medio, aprende en tanto actúa sobre los objetos disponibles incluyendo los instrumentos. En términos de Swanwick, el proceso completo incluye la actividad, imitación y la transformación de los elementos dados.

Swanwick entiende el desarrollo infantil, referido al proceso musical, de esta manera: “Hay una secuencia, un proceso ordenado de conducta *musical*, hay etapas acumulativas que perfilan esta conducta en los niños. No podemos ser demasiado dogmáticos identificando los cambios evolutivos en una cronología bastante regular y, sobre todo, generalizando ese cambio hasta atribuirlo a ‘casi todos los niños’. Sin embargo, tal posibilidad no está excluida” (1991: 60-61).

En este proceso de cambio, el juego opera como motor del aprendizaje. El contacto y la producción de sonidos con instrumentos específicos proporcionan un alto grado de disfrute. La música en sí es agradable y el dominio de variación sonora o la manipulación de objetos conceden aún más placer en quien tiene la posibilidad de su roce, toque y armonización. Conforme a esta referencia, cada persona mantiene una relación con los objetos sonoros dependiendo de las circunstancias físicas de tipo musical a su alrededor y los vínculos con el grupo social. Así se identifican fases o etapas en el proceso de adquisición, como son el contacto, el toque, la ejecución, la identificación de objetos, ritmos y melodías, dominio de sonidos, la imitación y etapas adelantadas como las variaciones.

Para Swanwick, el niño trata de dominar la impresión del sonido percibido, procura repetirlo, volver a tener la sensación escuchada o que ha salido de su boca o manos. Quiere tener control del objeto y el ritmo, entonces hace ejercicios, por ejemplo sube o

baja la intensidad del sonido, cambia la velocidad. El niño adquiere dominio sobre la producción sonora. El dominio comprende dos aspectos, uno la repetición y otro la invención. La imitación es la repetición a voluntad del mismo sonido y la invención significa las variaciones hechas al sonido base. El aprendizaje consiste en el avance de los dominios específicos de la actividad musical

El aprendizaje musical consiste en la combinación de tres elementos: el dominio o control de los materiales sonoros, que retomando los conceptos de Piaget sería una forma de asimilación; la imitación representa el intento por repetir un sonido definido, corresponde a la acomodación; y finalmente, el juego imaginativo comprende la hechura de nuevos aspectos de la base sonora. El proceso abarca el dominio del modelo musical, con esa base se elaboran nuevas formas musicales, se incorpora la imaginación a la estructura musical de inicio.

En un primer momento, el niño tiende a imitar los sonidos de su entorno y más adelante juega con ellos, intenta variaciones de todo tipo. Se obtiene cierto dominio de los objetos usados y de las formas musicales escuchadas. “Los primeros signos de imitación, los actos de expresión musical, empiezan a aparecer en las canciones infantiles. Es posible que la naturaleza personal y relativamente ‘no técnica’ de la voz humana haga probable una expresión temprana” (ídem: 73).

Swanwick revisa diversas investigaciones sobre el inicio del aprendizaje de la música. Por ejemplo, Moog observó que niños de seis meses responden estrictamente al sonido, les llama poderosamente la atención. El sonido fascina a los niños y como respuesta balbucean. Al cumplir el año reproducen lo escuchado y su dominio sobre los sonidos aumenta rápidamente. Hay una dinámica entre el interés y la producción sonora encaminada hacia el control de los materiales, es el primer giro importante en el desarrollo musical de niños muy pequeños. Poco más tarde, a los dos años, acompañan sus movimientos con el ritmo de la música, es interesante advertir cómo sus movimientos se apegan a las formas musicales definidas por los padres y educadores, por ejemplo, el niño acompaña con las manos, los pies, y el cuerpo entero, la música escuchada. A los cuatro años imitan o remedan cantos populares, aunque en ocasiones son capaces de producciones originales “El dominio es lo más evidente, pero hay también destellos intermitentes de imitación y de juego imaginativo. El desarrollo, sin embargo, no se detiene. Cada modalidad lúdica reaparece y presenta un mayor

relieve en distintos períodos a lo largo de la infancia” (ídem: 66-67).

Con el objeto de observar el desarrollo y el aprendizaje de la música, se han revisado las composiciones elementales de los niños. Swazwick y June Tillman recopilaron improvisaciones o invenciones musicales de niños entre los 3 y los 11 años, que estudiaban en colegios de Londres. La muestra se integró con niños de orígenes muy diversos, Europa, Antillas, África y Asia. Todos ellos llevaban lecciones de música una vez por semana con la investigadora, quien entre las actividades incluyó principios de composición y en ocasiones combinaba la música con danza y dramatización. El niño desarrollaba sus propuestas utilizando maracas, tambor, címbalo, triángulo, castañuelas, pandereta, carillón, xilófono y metalófono. La composición se podía hacer con letra o simplemente tarareando. Los niños contaban con suficiente tiempo hasta quedar satisfechos con su trabajo. Se grabaron 745 composiciones a lo largo de 4 años, lo cual permitió hacer seguimientos de los progresos musicales de los niños participantes.

La investigación consistió en presentar una muestra de las composiciones a tres jueces, quienes valorarían la edad del niño conforme a la grabación. Profesores experimentados lograron identificar que el progreso musical del niño correspondía a su edad, sin poder clarificar posibles estudios o el entorno musical. Sin embargo, algunos escaparon a ese orden: niños mayores presentaron trabajos de menor edad y otros tenían ejecuciones propias de más grandes (ídem: 69-70).

A partir de los estudios sobre el desarrollo de la capacidad musical, Malcolm Ross identifica cuatro períodos que muestran los avances de los niños producto de su desarrollo biológico y las experiencias con actividades artísticas.

0-2 años. Es una etapa donde la actividad sonora está centrada en el mero gusto, el placer de hacer sonidos, a veces relacionada con el estado de ánimo.

3-7 años. Se caracteriza por el tanteo musical, especialmente vocal y el dominio de estructuras y pautas sonoras, anticipa géneros musicales.

8- 13 años. El niño identifica las convenciones de la producción musical, también es capaz de componer y ejecutar obras utilizando los principios formales.

14 o más años. El niño desarrolla formas personales de hacer música, significa la comprensión del fenómeno musical y la aparición de la perspectiva personal, en práctica y teoría (ídem: 71).

El enfoque es totalmente interactivo, integra el interés, la participación del niño y la intervención social. El interés del niño resulta esencial, hay una clara intencionalidad y satisfacción por atender y actuar sobre objetos productores de sonidos agradables; al mismo tiempo, la actividad musical ocurre en un ambiente con determinadas posibilidades de atención de la familia y el entorno social; y se reconoce que desde el vientre materno el niño es afectado por voces y estructuras musicales del medio cultural. El niño recibe y produce.

Las investigaciones revisadas distinguen con claridad dos factores fundamentales: uno, la acción y disposición del chico, y dos, la intervención cultural. Sin embargo, tal vez no sea posible distinguir cuál empuje más. Cada persona construye internamente su inclinación musical en función de las variadas influencias recibidas. Lo difícil es descifrar si la potencialidad tiene mayor carga genética o si proviene de la fuerza del medio.

Con el apoyo de diversas investigaciones, Swanwick elabora una explicación general sobre el conjunto de elementos que intervienen en el proceso de adquisición de la música. El modelo semeja una espiral donde se conjuntan la capacidad del niño conforme avanza en su crecimiento, y por otra parte están las influencias del medio; ambos elementos se influyen mutuamente dando lugar a un proceso evolutivo en la adquisición de la música. La espiral indica un proceso dinámico y cíclico, el aprendizaje se incrementa atendiendo a la capacidad intelectual del niño y la más amplia y diversificada intervención cultural del entorno; la espiral presenta un movimiento pendular, tanto pone de relieve el interés y el esfuerzo del niño por su aprendizaje, como valora la estimulación de la familia o la comunidad para promover el interés y el dominio de la música.

De acuerdo a esta explicación, en el nivel más bajo de la espiral, entre cero y cuatro años de edad, se encuentran las acciones lúdicas de exploración que lleva a cabo el niño atendiendo a los materiales disponibles. Los primeros meses se caracterizan por respuestas elementales al entorno sonoro. Esta fase es de carácter neurológico y acústico, comprende tanto las reacciones y el conjunto de respuestas del niño, y la estimulación que pudieran provocar los

materiales a su alrededor. Se identifica el grado de interés por la estimulación y la ejecución de sonidos cortos y largos, golpes y rasguños con los puños y dedos sobre la superficie de la cuna, biberón, sonajas y objetos diversos.

Un segundo momento en la composición, es el impulso mecánico que tiene lugar entre los 3 o cuatro años, y se determina porque aparecen ciertos aspectos organizados como el sonido alternado con palillos de tambor, trinos, saltillos y lo más frecuente, la repetición una y otra vez de fragmentos musicales. Los niños simplemente se expresan, ocasionan sonidos dispersos y reiterados, que pueden seguir cierto orden y cuyo sustento es de índole emocional. El dominio logrado tiene relación con el mero placer de producir sonidos.

La siguiente etapa, compuesta por niños de 6 y 7 años, se centra en la imitación del entorno musical, las ejecuciones realizadas pasan de la expresión personal al acercamiento con los ritmos y melodías de la música vernácula. Puede verse una combinación entre los impulsos emotivos y la recopilación de formas musicales externas. El avance es importante pues hace ver que los niños prestan atención a las cualidades melódicas de la música de su entorno sonoro, se adoptan pautas de la música tradicional y hasta se copian fragmentos completos de las formas sonoras que se escuchan en el medio familiar.

Conviene estudiar la evolución de cada uno de los niños en el proceso de adquisición de la música, pues en la observación directa se encuentran desmarques hacia atrás y adelante. Ya sea por cuestiones de estructura biológica o debido a las influencias sociales, ciertos niños son más sensibles al fenómeno musical, algunos prestan más atención, tienen un oído más agudo, exhiben una clara inclinación en los dominios musicales, pero del lado contrario también es frecuente dar con niños con claras dificultades para entonar, producir sonidos con algún grado de orden, no se interesan por la actividad sonoro-musical. Producto del seguimiento individual del proceso de adquisición de la música, los investigadores detectan pautas de desarrollo generales, que permiten elaborar escalas de aprendizaje tomando en cuenta la intervención del ambiente y las cualidades genéticas de cada persona.

Los individuos pueden sorprender a veces, pero raramente son totalmente imprevisibles; hay unos esquemas universales de crecimiento, unas secuencias de la vida mental y afectiva, y nos comprendemos mejor a nosotros mismos y a los demás si

conocemos esos esquemas y secuencias y ajustamos nuestra conducta a las corrientes y tendencias de la naturaleza (Swanwick op cit: 79).

La perspectiva sobre el aprendizaje de la música de este autor parte de que el niño está atento al entorno sonoro y disfruta con la ejecución de golpes, percusiones diversas, vocalizaciones, es decir, obtiene dominio y control sobre los materiales musicales y el sonido que producen. El segundo nivel en este proceso de desarrollo, sostenido a partir del juego, consiste en la apreciación y el aprovechamiento de la música vernácula. El tercer aspecto es la imaginación, esa expresión novedosa es el resultado de integrar la expresión personal y las pautas rítmicas y melódicas tomadas del medio; el niño asimila los elementos musicales recibidos y los usa para elaborar especulaciones sonoras. Este juego imaginativo que aparece en los niños alrededor de los ocho y diez años, conduce a la etapa superior del aprendizaje de la música, entendida como la comprensión estilística e idiomática, la formalidad de este arte en su nivel más complejo y acabado.

Para completar la espiral sobre la adquisición de las formas musicales, Swanwick agrega la posible especulación y la toma conciencia. Conforme ocurre la apropiación del conjunto de elementos que integran la cultura musical, a partir de aprendizajes sencillos hasta otros más elaborados, la participación en ejecuciones de variado grado de dificultad, la inserción gradual en el ámbito del arte sonoro, el joven se adentra en la comprensión de los elementos simbólicos, cuestiona el valor estético de obras y autores, coloca a la música en determinado nivel de importancia y utilidad, y termina por asumir posiciones críticas del significado más amplio de la música en la sociedad. El último escalón es la toma de conciencia de la práctica musical.

En síntesis, Swanwick contempla ocho modos en la evolución en la adquisición de las formas musicales:

- Modo sensorial, de 0 a tres años. Se responde a las impresiones del sonido, experimentación elemental.

- Modo manipulativo, cuatro a cinco años. Interés por técnicas empleadas en el manejo de instrumentos, acercamiento a pautas, escalas, intervalos. Los niños optan por la expresión arbitraria, se obtiene cierto dominio sobre el objeto o instrumento.

- Expresividad personal, cuatro a seis años. Hay un ligero control sobre las estructuras, aunque siguen imperando las ideas

musicales espontáneas y emotivas. Es el lapso de mayor expresión personal.

- Modo vernáculo, cinco a ocho años. Aparece el apego a modelos, se retoman figuras melódicas y rítmicas, la organización métrica es elemental, se asimilan los esquemas de la música convencional, reproducción de melodías.

- Modo especulativo, nueve a once años. Con el conocimiento de lo vernáculo, el niño pasa al juego imaginativo. “Hay una considerable experimentación, un deseo de explotar posibilidades estructurales, buscando el contraste o modificando ideas musicales establecidas (Swanwick op cit: 87).

- Modo idiomático, se da entre los trece y catorce años. Con los aprendizajes precedentes el joven se siente motivado para incursionar en las comunidades musicales, procura ajustarse a los patrones armónicos establecidos, se pretende tocar como el adulto, emula a intérpretes y se elaboran composiciones en función de los modelos conocidos.

- Modo simbólico, aparece alrededor de los quince años o más. Se obtiene una mayor conciencia del poder afectivo de la música, se reflexiona sobre la posibilidad de articular estilos, estructura, expresión y exigencias que establecen los convencionalismos. Este grado de aprendizaje implica tener conciencia de lo realizado y de las alternativas teóricas y prácticas. El estudiante se cuestiona sobre la posibilidad de hacer una carrera en el ámbito de la música.

- Modo sistemático, más de quince años. Las ejecuciones presentadas corresponden a chicos con un nivel altamente evolucionado en conceptos musicales, capaces de reflexionar y ofrecer explicaciones muy elaboradas sobre la música y su importancia social y personal. El joven ofrece exposiciones bastante fluidas y consistentes sobre la experiencia musical, aporta aspectos históricos, sociales y filosóficos. El chico además de realizar composiciones muy bien pensadas, es capaz de tocar con soltura instrumentos o cantar con un buen grado de entonación; se habla o escribe sobre música con una base sólida de argumentación.

La espiral del aprendizaje comprende tanto el interés del niño por la música, la posibilidad de contar con el apoyo social de forma permanente y los objetos donde realizar el proceso de adquisición. El autor concede una enorme importancia a la influencia del profesor en el largo proceso de adquisición de las concepciones y las habilidades necesarias. Swanwick concibe la

educación como un “encuentro”, donde se integran las competencias y la inclinación mostrada por el chico hacia la música, con la instrucción programada por el profesor.

Los modelos educativos tradicionales estuvieron centrados en el papel instructivo. Por mucho tiempo se supuso al estudiante sólo le correspondía apropiarse de los conocimientos presentados por el educador. Sin embargo durante el siglo XX las investigaciones en psicología han revaluado la función del alumno, en la actualidad casi todos los enfoques aceptan la importancia de su participación, la necesidad de su interés e interacción con los objetos de conocimiento. En el aprendizaje de la música, Swanwick demanda la creación de un ambiente lúdico, le concede enorme valor a la participación voluntaria, las consideraciones afectivas, de tal forma que la instrucción del profesor, necesaria para definir el programa, orientar y corregir los avances, favorezcan en todo momento la libre acción del alumno.

De hecho, los modelos educativos desarrollados en el siglo pasado están concebidos dentro de premisas cercanas a lo planteado por el educador musical inglés.

Métodos Clásicos de Educación Musical

Émile Jaques-Dalcroze.

Dalcroze nace en Viena en 1865, fue hijo de padres suizos. La muerte le llega en 1950. Con apenas 7 años, sus padres se mudan a Ginebra donde ingresa al Conservatorio de la Universidad. Regresa a Viena donde sigue la carrera musical, continúa con sus estudios en París. De regreso a Ginebra en 1892, acepta el puesto de profesor de los cursos de solfeo, armonía y composición. En el cumplimiento de su trabajo se percató de que los formatos educativos en lugar de facilitar el aprendizaje de la música lo dificultan. Observa que los métodos de enseñanza empleados a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX eran contrarios a los impulsos vitales de los estudiantes, no correspondían a sus capacidades intelectuales reales ni respondían de manera adecuada a los procesos naturales de adquisición del conocimiento.

A partir de su experiencia educativa en el conservatorio, Dalcroze reorienta las clases de música en sus vertientes teórico-prácticas. Idea un método donde invita a sus alumnos a realizar movimientos corporales suaves y rítmicos y les pide improvisen cantos atendiendo a la música del piano. Con esos ejercicios, procura

que el alumno defina un movimiento según su naturaleza, se sienta relajado, se acomode al ritmo y conserve el gusto por la música. En lugar de obedecer órdenes arbitrarias o trate de realizar ensayos fuera de su alcance, se busca una aproximación amable con la música, la busque, aprecie y domine. “La improvisación es el estudio de la relación directa entre las órdenes cerebrales y las interpretaciones musculares con el fin de expresar los propios sentimientos musicales. La interpretación se impulsa mediante el desarrollo de la capacidad de sensación, imaginación y memoria de los estudiantes. No se basa en la imitación directa de la interpretación del profesor” (Dalcroze, cit. por Davidson y Scripp, 1992: 107).

El trabajo docente le permitió investigar las causas de la dificultad en la ejecución de ejercicios rítmicos. Empezó por realizar actividades inverosímiles para esos tiempos, como que los alumnos caminaran descalzos por el salón de clases con el objeto establecer una naturalidad rítmica, correr, brincar, relajarse, guardar silencio, seguir con los movimientos el pulso cardiaco, etc. Ante la molestia de compañeros y de la autoridad escolar, Dalcroze se ve obligado a abandonar el Conservatorio de Ginebra y en la primera década del siglo XX, acompañado por Eduard Claparede trabaja por su cuenta en Dresden, también algunos empresarios lo apoyan y en la villa de Hellerau inicia un proyecto educativo combinando las artes y tratando de estructurar una metodología rítmica natural y creativa.

Terminada la primera gran guerra, después de años de indagación, Dalcroze creó un sistema de enseñanza que denominó “euritmia”, buen ritmo, mediante un conjunto de ejercicios y prácticas. Pensó que podría generarse una expresión propia, original, una especie de improvisación corporal surgida del propio estudiante. Partiendo de esos juegos corporales y rítmicos pretendía desarrollar el oído musical, el manejo del solfeo y en general lograr el dominio musical completo. Con el tiempo su método se difundió y en la actualidad se aplica en muchas partes del mundo (Método Dalcroze: 2010).

Dalcroze sustenta su método de enseñanza musical en la sensación rítmica y las actividades derivadas de la experimentación sonora, pone en juego el cuerpo y la mente; la meta de su trabajo es el desarrollo del oído interno, de tal manera que gracias a los ejercicios el estudiante adquiera control sobre sus avances musicales, ya sea en niveles básicos o en las fases de una carrera musical de tipo profesional. En general el método comprende tres aspectos totalmente imbricados entre sí: euritmia, solfeo e improvisación.

La ejercitación de Dalcroze abarca:

- Relajación
- Control de la energía muscular
- Acentuación métrica
- Memorización rítmico-motriz
- Inhibición del movimiento y reacciones rápidas
- Diferenciación de los movimientos corporales
- Audición interior
- Improvisación libre a partir de ejercicios básicos
- Equilibrio corporal
- Fraseo con base en la dinámica espontánea del cuerpo y el control de la respiración
- Actividades grupales
- Velocidad
- Juegos corporales utilizando varios miembros del cuerpo y movimientos diversos
- Expresión libre y coordinada (Método Dalcroze)

La realización de ejercicios de ese tipo y similares, conduce a la conquista del ritmo corporal, el manejo del tiempo, la ubicación del espacio, sus posibilidades lúdicas, permite la adecuada administración de la energía, y finalmente orienta al desarrollo musical, ya sea en una fase inicial como en niveles medio o profesionales.

Aguirre y Mena (1992) señalan que el método Dalcroze intenta solucionar algunos problemas en el dominio del ritmo y el aprendizaje de la música. A raíz de su experiencia pedagógica, el músico vienés detecta dificultades en el seguimiento del ritmo musical, los niños con frecuencia perdían la rítmica, tampoco sostenían la atención en las tónicas señalada por los maestros y obviamente se les dificultaba sobremanera la adquisición de ritmos complejos. A comienzos de 1900, la educación musical había adoptado patrones sumamente intelectualizados, en lugar de responder a las necesidades del alumno, se imponían ejercicios rígidos de práctica instrumental, excluyendo el movimiento y la satisfacción sonora. La dinámica escolar establecía una desconexión entre los procesos cerebrales y la acción corporal en cuanto al ritmo. En general el método se sustenta en los siguientes principios:

1. Todo ritmo es movimiento
2. El movimiento es material
3. Los movimientos tienen necesidad de espacio y tiempo

4. Espacio y tiempo están unidos por el ritmo
5. Los movimientos físicos tienen una base inconsciente
6. La experiencia física conduce a la conciencia
7. La regularización de los movimientos forma la mentalidad rítmica (Aguirre y Mena, 1992).

La rítmica de Dalcroze se apoya en la improvisación, los niños caminan libremente acompañados por el piano, con las negras se motiva la marcha, con las corcheas se corre y con la semicorchea se anima el salto. Con esa base rítmica se van imponiendo ejercicios cada vez más complejos, de difícil ejecución incluso para músicos profesionales. Al tiempo que se promueve la adquisición del ritmo y el aprendizaje musical en sus diversos grados, el método consigue la relajación permanente (ídem).

Algunos educadores musicales intentan desde un primer momento que el niño se compenetre en las formas y los distintos aspectos de la música, sin embargo Dalcroze prefiere un acercamiento menos brusco mediante la improvisación de ejercicios libres. De acuerdo a este planteamiento, antes de entrar en el trabajo teórico o la práctica del instrumento, se crea un ambiente afectivo y lúdico con el objeto de relajar al educando y eso lo motive a explorar obras a su alcance mediante el movimiento y el canto; se crea una especie de propedéutico musical antes de la ejecución formal. Dalcroze recomienda un proceso de adaptación tan largo como el propio alumno lo demande, en donde se favorezca la sensación, la percepción sonora, la coordinación sensomotriz, la relación entre el sonido, la comprensión mental y la ejecución de movimientos o la recreación mediante la entonación vocal.

Ya sea con la ayuda del piano o el empleo de obras grabadas, se pide al niño camine siguiendo el ritmo de la melodía; atendiendo a esos movimientos se proponen cambios de ritmo y de velocidad, con la participación de los compañeros se hacen circunvoluciones, los movimientos corporales se traducen a notas o a representaciones arbitrarias, se espera que la actividad surja de las iniciativas de los alumnos. La complejidad también depende del grado de avance, con lo cual no se provoca tensión ni ansiedad. “Desarrollando una sucesión de actividades que van desde la expresión corporal del ritmo hasta la realización de ejercicios de tono y ritmos, representados mediante sílabas de solfeo y, por último, a la improvisación, el joven músico va siendo entrenado a las primeras destrezas de alfabetización antes de comenzar la adquisición de repertorio” (Davidson y Scripp, 1997: 107).

De acuerdo a María Cecilia Jorquera (2004), Dalcroze es el primero de los innovadores de la educación musical. Su método tiene como propósito la coordinación entre música y movimiento, supone que la actividad del cuerpo permite crear la imagen mental del sonido que no se logra con la mera audición. Con el apoyo del ritmo se logra mejorar la concentración del estudiante, se favorece el automatismo muscular como reacción al movimiento sonoro. Por esta razón la rítmica aparece como el punto central de esta forma de conducir el aprendizaje.

La decodificación del valor de las notas muy frecuentemente provoca dificultades en la división temporal, sin embargo el análisis se facilita con ejercicios prácticos como caminar rítmicamente acompañados de música, se puede balancear los brazos, brincar o saltar y al mismo tiempo hacer valoraciones temporales. Se aprende casi jugando. Esas actividades placenteras constituyen un valioso facilitador en el aprendizaje de la música. El ritmo estimula diversas reacciones corporales espontáneas dando lugar a una vivencia estimulante global, que podría motivar el acercamiento del alumno con la música y lograr su dominio.

La actividad corporal además tiene un significado alegre y liberador, que permite desarrollar progresivamente el autocontrol de todas las expresiones corporales propias. Dicho en términos contemporáneos utilizados por los psicólogos de la música, el método Dalcroze se sirve básicamente del mecanismo de *sincronización rítmico-motora* para su aprendizaje y comprensión, además de involucrar la afectividad de la persona (Jorquera, 2004: 28).

Carl Orff

Es un compositor alemán que nace en 1895 y fallece en 1982. Su propuesta de educación para la música parte de un conocimiento profundo del educando. Orff considera que es necesario detenerse, estudiar y conocer endetalle a la persona. Para él, nadie es incapaz de aprender música, sólo es cosa de conocer qué habilidades y dificultades presenta y con esos elementos es posible proponer las técnicas de aprendizaje adecuadas. En ese sentido rompe el antiguo maleficio de que la música estaba apartada sólo para los predestinados, quienes poseían un talento especial. Forma parte de los pedagogos pioneros que proponen que la persona dispone de las condiciones necesarias para apropiarse de los aportes musicales heredados por la sociedad. La intervención del educador debe

centrarse en ofrecer el medio y los recursos apropiados para garantizar el aprendizaje de la música, de todo estudiante, aquellos con facilidad y quienes presentan problemas. Su método se basa en tres consideraciones fundamentales, la palabra, la música y el movimiento (Aguirre y Mena, op cit). Orff explica:

No es nunca música sola, a ella está asociado el movimiento, danza, palabra, es una música que cada uno realiza por sí mismo, en la que estamos involucrados no como auditores sino como intérpretes. Ella es pre-intelectual, no conoce grandes formas ni arquitecturas, produce ostinati, pequeñas formas repetitivas y de rondó. La música elemental es terrestre, innata, corporal, es música que quienquiera que sea puede aprender y enseñar, es adecuada al niño (Jorquera, op cit: 32).

El método de Orff se adapta a las necesidades del desarrollo y las capacidades que va mostrando el niño en su proceso de aprendizaje, su sistema de retomar la capacidad de habla, lo lleva a trabajar con los dichos populares, las rimas, y adivinanzas aprendidas en su entorno familiar y con esa capacidad pasa a desarrollar las habilidades rítmicas. En su propuesta de trabajo incluye la recitación, el canto, los movimientos corporales y en esa medida introduce los ejercicios rítmicos. Se supone que el niño es capaz de transformar sus aprendizajes lingüísticos y de canto popular en el dominio de instrumentos de percusión, repite sonidos determinados, canta, se mueve y baila rítmicamente. Los esquemas rítmicos que propuestos están formados de dos y de cuatro compases, con el fin que se vaya acomodando a la cuadratura. El método favorece la expresión musical, la ejecución de instrumentos, así como la improvisación y la creación musical (Aguirre y Mena, cit).

Orff agrega:

- La educación musical se dirige a todos, en esencia se parte de un principio democrático, la música debe ser para todos
- La base del trabajo es la actividad, para aprender es necesario participar, actuar, cantar, ejecutar los ejercicios propuestos
- Cada alumno sigue un proceso de desarrollo particular, cada uno dispone de sus motivaciones, intereses, habilidad, tiempo de dedicación, capacidad. Con esa base real trabaja el profesor.
- El método se propone relacionar el habla, la cultura del niño, los aprendizajes logrados, para incorporarlo a la música. El concepto de *célula rítmica* nos ubica dentro de un contexto social y cultural, tanto de realidad del niño como de la actividad musical

propuesta. La dinámica del educador corresponde a los intereses y posibilidades reales del niño (Jorquera, cit).

Maurice Martenot

Nace en Francia en 1898, muere en 1980. Se inició en la música estudiando violoncello y composición en el Conservatorio de París, aunque su preocupación inicial se centró en la investigación de las nuevas sonoridades, llegando a inventar un instrumento eléctrico conocido con el nombre de *Ondas Martenot*. Más adelante su actividad profesional se inclina por la educación activa que estaba siendo impulsada por varios educadores de la época, pero en este caso la aplicó a la enseñanza de la música.

La esencia del Método Martenot para el aprendizaje de la música tiene como base la creación de un ambiente agradable afectivo y motivador que favorezca en el alumno la confianza y en especial le conceda la posibilidad de actuar, también recomienda una secuencia apropiada conforme a la potencialidad de cada estudiante. El método enfatiza la necesidad de un ambiente afectivo, la incorporación de actividades lúdicas, recomienda se hagan a un lado la rutina, el autoritarismo y la repetición de ejercicios consabidos. Martenot demanda que la actividad escolar se apoye en la creación, la libertad y el favorecimiento de un entusiasmo auténtico, de tal forma que los alumnos realicen las actividades con alegría y entusiasmo. Los principios del método consisten en:

1. Presentación
2. Reconocimiento
3. Realización

En la presentación el profesor indica la tarea o actividad a realizar; en especial, demanda la imitación.

El reconocimiento o reflexión se hace mediante el dictado o la audición.

La realización corresponde a la reproducción espontánea. Se pretende que el alumno se exprese con libertad y mejore su capacidad creativa.

Martenot también concede enorme importancia a la relajación. Los ejercicios del método llevan al alumno a ponerse cómodo, se crea un ambiente de silencio, se cierran los ojos, hay movimientos de reposo, el estudiante se mueve lentamente, se pasa al balanceo, a simular un muñeco, los músculos se tensan y aflojan. En esa dinámica tanto se anima la imaginación o se encamina hacia ensayos musicales, a la creación (Aguirre y Mena, op cit).

Zoltan Kodály

Kodály nace en Hungría en 1882 y fallece en 1967, sus primeros contactos musicales los tiene en el seno de una familia establecida en el campo y que participa de la cultura popular y las antiguas tradiciones del centro de Europa. Gracias a la intervención de sus padres, Zoltan aprende la ejecución de varios instrumentos, que practica regularmente en casa y en la escuela. Posteriormente en la Academia de Música de Budapest retoma la base de la tradición húngara para proponer un método de adquisición de la música empezando por los conocimientos y habilidades musicales adquiridas al interior de la familia y el entorno social. El punto de partida es la influencia musical que se tiene en el comienzo de la vida, la formación escolar es un tanto artificial y menos intensa, pero los acordes de la infancia se quedan fijados y se conservan por siempre. El educador no puede desdeñar esa gran carga cultural, por el contrario, ahí debe empezar su propuesta de evolución musical.

Retomando el conocimiento que tiene el niño de las canciones húngaras y en general de la base musical adquirida en el medio natural, Kodály revive las tradiciones fuertemente arraigadas en los pueblos. La investigación etnomusical llevada al cabo por Kodály le permitió recuperar gran parte del folclor y utilizarlo para iniciar a muchos niños en la música. En esa época la presencia de la radio era escasa y la televisión aun no aparecía, en consecuencia la transmisión musical se hacía de generación en generación, recurriendo a la música viva. En amplias regiones de Europa se contaba con un legado musical milenario. Mucho del rescate se debe a lo esfuerzos de Kodály.

El Método de Kodály reconoce las facultades naturales del niño para la música, asentadas en los cantos de la familia y la tradición oral, referida como *lengua materna musical*. Como el resto de los educadores musicales, participa del supuesto de la capacidad universal para la música. Para los comienzos del siglo XX, gracias a los hallazgos de la psicología y la necesidad de una educación para todos, obliga a los educadores a diseñar estrategias de aprendizaje con el objeto de desarrollar las habilidades musicales de todos los niños. Los sistemas educativos estaban incorporando a la población entera a la adquisición de una cultura integral, no era concebible una preparación en ciertas cuestiones y descuidar otras. La música opera como instrumento amalgamador de aspectos motrices, rítmicos, afectivos e intelectuales, de ahí su importancia educativa. Tomando como base ese sustento integrador, Kodály

buscó las secuencias lógicas, graduales y populares que permitían un avance sostenido en el aprendizaje de la música (Jorquera, op cit).

El método pretende facilitar el aprendizaje del lenguaje musical aplicando el juego como forma pedagógica central, utiliza fonemas rítmicos así como representaciones de los sonidos en sus distintas alturas. Indaga en la intuición del niño para identificar sonidos desde una perspectiva global. La actividad de aprendizaje comienza a partir de temas sonoros y musicales escuchados en el hogar, entonces recurre a la mímica para efectuar ejercicios de entonación, continúa con dictados y el seguimiento de melodías y canciones dominantes en el entorno cultural. El paso siguiente es el acercamiento con la música formal, de conservatorio, si ese es el propósito.

La experiencia escolar húngara se basó en el aprovechamiento de la música tradicional. Los niños han escuchado por años las obras de los géneros popular y tradicional, y ese es el primer escalón para iniciar un proceso más complejo. Al educando le es cómodo empezar con esquemas propios a su vivencia cotidiana, que con otros ajenos. Generalmente el trabajo educativo comienza con niños carentes de una alfabetización musical excepto la concedida por el medio familiar, en consecuencia el educador dispone de un sustrato que le podría servir de base para armar sus estrategias de innovación. La tarea de la escuela consiste en proponer temáticas y una metodología que se acomode a las bases del estudiante, las actividades tendrían la finalidad de revisar las habilidades logradas, así como establecer una disciplina de trabajo y dosificar la incorporación de los nuevos elementos musicales. Por eso es tan importante iniciar la enseñanza desde los rudimentos del niño y tener la sensibilidad de observar, entender y de ahí definir un ritmo de aprendizaje acorde al niño, su motivación, interés y posibilidades de avance. En todo este proceso la comprensión y la mano del profesor son fundamentales (Lucato, 2001).

Shinichi Suzuki

Suzuki nació en Nagoya, Japón, en 1898, en el contexto de una familia acomodada de la vieja aristocracia de ese país. Desde un principio estuvo en contacto con el mundo de la música y de la industria en virtud de que su padre era propietario de una importante fábrica de violines. A pesar de estar en ese ambiente, el interés por la música le viene hasta la adolescencia y gracias a su constancia

logra interpretar piezas de músicos europeos. En 1920 se traslada a Alemania con el propósito de estudiar violín. En 1928 regresa a Japón, donde en compañía de sus hermanos forma un cuarteto y ofrece numerosos conciertos. Por esa misma época se incorpora a la docencia, actividad que desarrollará por muchos años, en especial después de la guerra. Con la ayuda de su mujer, Waltraud, a partir de los años 60 establece contacto con músicos de Estados Unidos y de ahí empieza una fructífera era de investigación y de difusión sobre las ventajas de su método de enseñanza (Bossuat, 2007).

El método Suzuki, también llamado ‘de la lengua materna’, se fundamenta en la profunda observación sobre el proceso de aprendizaje y cómo influye el entorno social donde se mueven los estudiantes. Una de las fuentes de su observación es el período durante el cual los niños dominan la lengua materna, le fascinaba prestar atención a la dinámica mediante la que se apropian de las nuevas palabras, cómo dominan los giros propios de todo idioma. Se percató de que para repetir las palabras de los padres era necesario un período de escucha, el cual se prolongaba de forma permanente en tanto continuaban los nuevos aprendizajes. Otro aspecto esencial era la calidez mostrada por la familia al momento de adquirir las palabras. Un aspecto más es la práctica, el niño repetía una y otra vez el sonido. Con esos tres elementos se podía hablar con fluidez. La música presenta un proceso similar, pues también implica la escucha y el ejercicio, aunque no siempre aparece la atmósfera amorosa (ídem).

El aprendizaje de la lengua se sustenta en el afecto y la paciencia mostrados por los padres, también por la constante repetición, que curiosamente no está asociada al regaño o la sanción, la pronunciación incorrecta es motivo de risas y bromas. Los cuidadores admiten que la adquisición se da conforme a la capacidad del niño, la posibilidad de repetición y el interés, no lo abruman con regaños ni observaciones. Es evidente la participación activa del niño, tiene a sus padres, hermanos y familia encima todo el día y el habla es parte de la relación entre otros aspectos. El niño elige las palabras, su grado de dificultad y cuando tiene dificultades pregunta con toda libertad sin esperar una posible sanción (Método Suzuki, 2010).

Suzuki tuvo en cuenta que si las madres apoyaban la actividad musical de sus hijos, el aprendizaje se lograba con más rapidez y los resultados eran superiores. Un efecto sorprendente es el ofrecido por los niños pequeños que acompañan en las prácticas

a sus hermanos mayores: aprenden lo doble de rápido. Para Suzuki la mejor edad para empezar el aprendizaje era entre los 3 y los 5 años y lo confirmó en varios estudios, según él a esa edad se dispone de la mayor plasticidad cerebral. Un elemento más fue el factor de la música popular, ya que el niño aprendía con facilidad las obras de ejecución frecuente en su casa. El método se fundamenta en las posibilidades educativas proporcionadas al niño. La capacidad para aprender es innata, los alcances son una función del ambiente afectivo y las atenciones concedidas por padres y maestros.

La filosofía de Suzuki no consiste en buscar grandes reconocimientos, basta con desarrollar nobles sentimientos, se respeta a los demás y la persona llegue a sentirse feliz. Suponía que el talento no es una cualidad innata, sino el fruto del trabajo, la paciencia, el resultado del esfuerzo personal. Es un error esperar contar con cualidades especiales por el mero hecho de nacer, todas las personas son especiales, cada uno busca insertarse con cierto éxito en la sociedad, el objetivo es lograr la aceptación personal y sentirse feliz. Suzuki no pretendió formar músicos profesionales, sino ayudar a los niños a soltar sus potencialidades. El artista no nace, se hace, es el resultado de un largo proceso que comienza con los cuidados de los padres, la atención de los demás, la comprensión de los maestros. Los docentes estudian para entender cómo se produce el aprendizaje y cómo debe portarse ante las características de cada estudiante (Espinosa, 2008).

Suzuki reconoció los avances individuales, el ritmo de desarrollo depende del apoyo recibido en la familia cercana, la atención y el tipo de motivación por parte de sus maestros y una cuestión que se descuida en muchos centros escolares: la relación de amistad y el reconocimiento mutuo entre los compañeros de estudio. “En su investigación llegó incluso a mostrar a padres y educadores que la visión positiva o negativa que tenían de sus hijos o alumnos podía ejercer sobre ellos una influencia importante en su comportamiento y en el éxito vital. Así, si los padres están convencidos de la capacidad de su hijo de lograr algo y le animan a continuar, el niño adquiere confianza en sí mismo y puede lograr grandes cosas” (Bossuat, 2007: 84).

Suzuki basó su enfoque en la creencia de que la habilidad musical no es un talento innato, sino una destreza que puede ser desarrollada. Cualquier niño a quien se entrene correctamente puede desarrollar la habilidad musical, de igual

modo que todos los niños desarrollan la capacidad de hablar su lengua materna. El potencial de todo niño es ilimitado (Prodmusica, 2008)

En un principio el método se usó para el aprendizaje del violín, aunque después se ha aplicado a todo tipo de instrumento. Las bases de la propuesta educativa de Suzuki, en cuanto a la forma cómo interviene el ambiente familiar y el acompañamiento de los hermanos y los amigos, tiene mucho de lo señalado por Vigotsky y algunos psicólogos interesados en estudiar el trasfondo de la motivación y el afecto. Suzuki falleció en 1998, casi a los 100 años, después de desplegar una vida llena de generosidad.

Jorquera efectúa una revisión de los métodos musicales surgidos a comienzos y mediados del siglo pasado, considera que se hace necesaria una revisión de las concepciones y de las metodologías utilizadas. Para ella no es posible seguir recurriendo a Kodály, por ejemplo, sin tomar en cuenta el nuevo panorama musical dominado por las disqueras, los medios electrónicos y la revaloración sufrida por las músicas tradicionales.

Es comprensible que en las circunstancias históricas en que el compositor húngaro desarrolló su método, se valorara de modo especial el repertorio local llegando, sin embargo, a transformar el repertorio en una especie de *repertorio oficial*, válido en un territorio amplio, hecho que ha tenido como consecuencia el reemplazo progresivo de los repertorios locales por el repertorio enseñado en todas las escuelas del país (Jorquera, op cit: 36).

En la aplicación del modelo pedagógico, es conveniente que el profesor haga los ajustes necesarios según la naturaleza del alumno, las circunstancias sociales y la tecnología disponible. Los autores estudiados se inclinan por ciertos aspectos:

1. Suavizan el papel directivo del profesor, que funciona como guía o coordinador de la actividad escolar. Es el responsable de crear un ambiente de trabajo afectivo y lúdico.
2. El estudiante asume un papel protagónico en las actividades de aprendizaje, en él recae la obligación de obtener información y de interactuar con sus compañeros. El aula es un espacio destinado al diálogo y el descubrimiento, ahí se presentan las indagaciones, se confrontan ideas y adoptan posturas.
3. La información se obtiene del libro, pero cada vez es más frecuente que el estudiante recurra a los medios electrónicos. En los buscadores encuentra datos, referencias, música, por la

red se comunica con los compañeros y el maestro. Si alguien quiere conocer el método Martenot baja los numerosos videos, también permite el envío de información y de la música propia. El alumno adquiere la competencia deseada; el profesor actúa como coordinador de la sesión de aprendizaje.

4. La actividad escolar se encamina a la investigación, la creación y la invención. La música es un campo fértil para modelos educativos de ese estilo.
5. El docente tiene la responsabilidad de entender las exigencias y las características del mundo actual. La realidad mexicana podrá ser descarnada, sin embargo el profesor debe crear en el aula un clima agradable, apto para el trabajo colaborativo y la transformación positiva de sus alumnos y de él mismo.

TERCERA PARTE

Mozart: El Contexto de Desarrollo

La interacción hombre-mundo

El hombre se distingue de los otros animales porque aprende de lo que hace. Todo organismo mantiene una interacción permanente con su entorno físico y social, se requiere estar en contacto con las cosas para proveerse alimento, la compañía es necesaria para procrear, con la ayuda de los otros se logra dominar el medio, se hacen y fabrican instrumentos con el objeto de tener una relación ventajosa sobre el entorno. El hombre prevé su proceder, representa mentalmente las consecuencias de sus actos, sobre todo es capaz de mejorar las siguientes interacciones, al grado de ajustar su relación tal como lo ha pensado, con el ambiente, los demás y consigo mismo.

La actividad del hombre sobre el medio es transformadora, no sólo se apropia de los recursos en calidad de recolector o cazador, lo modifica de manera permanente con su acción creadora. Se hace de alimento, también cultiva nuevos productos, caza animales, los cría y reproduce, arranca árboles y edifica con ellos su vivienda. El hombre deja huella a su paso: herramientas, armas, vasijas, organización, dioses, cantos; da lugar a la cultura, a un cúmulo de prácticas y saberes, que tanto procuran su preservación como los supera en cada ejecución. “La práctica es activa y produce históricamente –es decir, continuamente renueva y constituye prácticamente– la unidad del hombre y del mundo, de la materia y

del espíritu, del sujeto y el objeto, del producto y de la productividad. Por cuanto que la realidad humana es creada por la praxis (Kosik, 1976: 240).

Esa praxis es precisamente el proceso pensado y hecho realidad, que tanto se conserva como es modificado. La realidad humana es una creación de los hombres, se vive en un ambiente físico y social producto de la representación y de la actividad de los humanos, presentes y pasados. El nuevo ser entra de inmediato, incluso antes de nacer, en un entorno humanizado en todos sus aspectos, se le garantiza la subsistencia, los cuidados necesarios, la organización social, el lenguaje y los sonidos, hasta el aire contiene las moléculas producto de la acción de los habitantes de ese espacio. Se nace en una cultura, el niño se desarrolla en un ambiente constituido que desde un principio trata de dominar, y llegado el momento le imprime ciertos cambios, algunos intencionales y muchos otros fortuitos, dando paso a la creación interminable.

Por cultura estaríamos entendiendo la creación humana total, la actual, el infinito legado del pasado y los procesos de cambio gestados permanentemente. La construcción cultural integra los aspectos físico, histórico, social, económico, es decir la fusión completa de la acción humana sobre el medio. El hombre se ha hecho a sí mismo, gracias a su trabajo en todas las posibilidades, moldeando el paisaje, ideando formas organizativas, prescribiendo normas, reglas morales, dando vida a los dioses, cielos e infiernos, inventando cuentos, libros o la producción musical. Los sujetos entran a un mundo creado por sus antecesores y los nuevos humanos; en compañía de sus actuales compañeros de viaje recomponen el legado histórico, se reconstruye el pasado, el presente y el futuro, día a día.

La educación de los hijos se sustenta en principios derivados del cúmulo de certezas y concepciones validadas por el grupo social. El arte no es otra cosa que la aceptación de expresiones estéticas producto de tradiciones sociales y regionales. Los padres intentan que las nuevas generaciones se apropien y reproduzcan esa creación estética, ya sea desde la impronta del hogar, la incorporación del currículo escolar o las vivencias del medio social. Cada sociedad, en su composición histórica, social, económica, impone la idea de arte organizado.

Una catedral de la Edad Media no es sólo expresión e imagen del mundo feudal, sino, al mismo tiempo, un elemento de la estructura de aquel mundo. No sólo reproduce la realidad

medieval en forma artística, sino que también la produce artísticamente. *Toda obra de arte muestra un doble carácter en indisoluble unidad: es expresión de la realidad, pero, simultáneamente crea la realidad. una realidad que no existe fuera de la obra o antes de la obra, sino precisamente sólo en la obra* (Kosik, 1976: 143).

En la primera sección del trabajo analizamos cómo se aprende, las concepciones existentes, los formatos ideados para facilitar la adquisición de conocimientos en general y en particular de la música. Como parte de esa discusión, cuestionamos los enfoques asociacionista e innatista, uno cargado hacia la influencia mecánica de los estímulos y el segundo a las capacidades naturales, convenimos con la interacción dialéctica entre la potencialidad del sujeto con los elementos del exterior. También analizamos los diferentes modelos educativos concebidos para el aprendizaje de la música.

En esta parte, pretendemos acercarnos al ambiente de desarrollo que tuvo uno de los más grandes músicos de la historia. Hemos elegido la figura de Wolfgang Amadeo Mozart. ¿Por qué Mozart? Porque representa al genio musical de todos los tiempos, quien contando con unos cuantos años alcanzó alturas insospechadas, se le tiene como el paradigma del músico natural que prácticamente no necesitó de una educación para adquirir y mostrar las más altas cualidades en el arte. El ejemplo de Mozart lleva a afirmar que la música se trae, se nace con un talento y sólo hace falta liberarlo.

Sin embargo, todo ser humano nace dentro de un ambiente cultural; la infancia y la juventud corresponden a la fase de adquisición del habla, las reglas de convivencia, la socialización, ya sea la adquisición de una disciplina o un arte en particular. Por eso, puede ser ocioso subrayar que Wolfgang Amadeo Mozart también tuvo necesidad de apropiarse de la cultura de su tiempo, y en consecuencia de la música. El gran genio fue educado esmeradamente por su padre, se le impusieron intensos ritmos de trabajo, por años no hizo otra cosa que dedicarse al aprendizaje de la música, además tuvo la oportunidad de codearse con lo más granado de los músicos de su tiempo.

En nuestra discusión no vamos a abundar en la grandeza del músico con los mayores méritos, cuya capacidad creativa sigue asombrando a todos los estudiosos. Vamos por el rumbo contrario: queremos acercarnos a los aspectos socio-culturales que cobijaron el ascenso de este músico extraordinario, buscamos detectar el

ambiente cultural dentro del cual se desarrolló el prodigio musical más grato y sorprendente.

Sin embargo cabe hacer algunas precisiones necesarias. De ninguna manera estamos en condiciones de adentrarnos a plenitud en la vida íntima del compositor de Salzburgo y la influencia que pudieron ejercer su familia y personajes notables, si acaso retomamos citas de los textos a nuestro alcance sobre su formación intelectual y musical. Respecto a la contextualización, reconstruimos con la técnica del brochazo una impresión del ambiente histórico y político de la Europa alrededor de siglo XVIII. Procuramos detenemos en las condiciones familiares del niño Wolfgang, el papel que cumplió su padre, Leopoldo Mozart, hombre sensible, con enorme educación, gran pedagogo y sobre todo un personaje que vio en su hijo una fuente de prestigio, poder y ganancia.

Otros estudios han intentado resolver el secreto de la grandeza de Wolfgang Mozart. Nosotros sólo hacemos ver que a la par del talento natural, también hubo un contexto donde el niño pudo interactuar, en ocasiones impulsado por el padre, príncipes, empresarios, la mera necesidad, en otras, producto de su extraordinario interés, tenacidad y ambición. Creemos que ambos aspectos, el personal y el entorno, se combinaron de manera por demás afortunada para dar como resultado al genio.

Europa, centro del mundo

Europa constituye un caso excepcional en la evolución de la humanidad, por siglos fue y continúa siendo el centro y el motor de una gran parte de las transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales. También por mucho tiempo llegó a dominar al mundo entero en una gran cantidad de las actividades humanas de todo tipo. A pesar de que la cuna de la civilización pudo haber estado en Mesopotamia, Egipto y posteriormente en Grecia y Roma, a la caída de este portentoso imperio, los movimientos de cambio y generación de poder se encontraron en una veintena de pueblos y culturas que van del Mediterráneo, las Islas Británicas, las naciones de la península Báltica, los montes Urales y el mar Negro, todo en el marco de lo que constituye Europa. China, Japón e India, a pesar de sus indiscutibles grandezas y aportaciones en todos los órdenes, no pueden compararse con el desarrollo de este continente.

Europa ocupa una superficie alrededor de 10 millones de kilómetros cuadrados, apenas un poco más que el territorio de China o los Estados Unidos, sin embargo esa comunidad se integra

por países muy diferentes, con historias disímiles y particulares, enfrentados unos contra otros por siglos, generando terribles y enconadas guerras, y tal vez debido a ello, han dado por resultado un mundo multicultural, altamente eficiente, productivo e increíblemente ingenioso. El continente no es un mundo integrado ni homogéneo, los climas y ambientes son diversos, los hay muy fríos al Norte, los cercanos al Mediterráneo gozan de temperaturas cálidas, se relacionan recurriendo a una gran diversidad de lenguas, los del Oriente se apropiaron de la civilización del Nilo y Mesopotamia, pero en épocas cercanas el poder y la creación han florecido en las regiones más occidentales, se han dado flujos y reflujos en el dominio, la riqueza y la supremacía. Esa multiplicidad de originalidades no jugó para la desventaja, sirvió para la competencia, la expansión y la interconexión de experiencias, que sumadas constituyen cimas enormes de legado cultural sin paralelo en el mundo. Desde hace cinco siglos, los países más evolucionados de la región han invadido el resto del planeta con sus armas, organización, lenguas, costumbres y la música, tema que nos ocupa. También cabe decir que han cargado con la riqueza material y la creación en todos los órdenes de millones de seres humanos de todos los rincones del planeta. La riqueza de Europa no sólo es producto de su trabajo, sino del sudor y el sufrimiento de casi toda la humanidad.

Morin (1994) destaca la diversidad geográfica del continente europeo, las variadas influencias recibidas de los pueblos africanos, sobre todo de la infinidad de culturas del Asia Menor. El nombre de Europa lo toma o lo recibe de una hija del rey de Fenicia raptada por Zeus, hecho que maravilla al gran Herodoto. El centro de desarrollo y expansión lo constituye el Mediterráneo, vínculo con el presente y el pasado, camino hacia las antiguas tradiciones, mitos milenarios, religiones y dioses de todo tipo. La marca fundamental de Europa será el Imperio Romano y las posteriores concentraciones económicas y políticas, de las que dan cuenta España, Inglaterra, Francia, Portugal, Países Bajos y Alemania. Europa ha vivido un largo proceso histórico, donde etnias, pueblos y culturas estuvieron en permanente dialéctica y transformación.

Europa carece de verdaderas fronteras y a la vez está desprovista de unidad geográfica interna. Desde ese punto de vista, el continente ofrece una extrema diversidad de paisajes en un territorio no muy extendido, lo cual origina la división del relieve, intrincaciones multiformes de tierra y mar, los ambientes físicos y

sociales que han permitido la creación de humanos igualmente heterogéneos. Sin embargo, es posible no haya nada que hubiera predestinado a este conglomerado social llegara a convertirse en una entidad histórica sin paralelo, aunque lo alcanza sobradamente (Morin, 1994).

Hazard (1988) admite esta región geográfica tiene la ventaja de carecer de desiertos, no tiene grandes elevaciones, es sumamente fértil, prácticamente todo el continente es cultivable, viejos ríos permiten la comunicación y el transporte, grandes mares y océanos rodean el territorio ofreciendo una salida inmediata al tránsito humano y de mercancías, en el Sur dispone de un mar propio, cuna de las grandes civilizaciones. Bajo esas condiciones surgieron naciones fuertes y poderosas que emprendieron hazañas en todos los campos del hacer humano: Italia se convirtió en puerto para el comercio con Oriente y vía para las expediciones en favor del rescate del Santo Sepulcro, en Francia se dieron las revoluciones políticas que orientaron los cambios en el mundo, España y Portugal descubrieron el Nuevo Mundo americano, Inglaterra por siglos impuso su dominio sobre los mares y continentes enteros, Alemania, además de generar una industria portentosa, ha sido la cuna de las creaciones intelectuales más influyentes, a Viena se le reconoce por haber preservado el Sacro Imperio y haberse constituido en la sala de conciertos del mundo, llegando a imponer la creación de sus prodigios musicales en prácticamente todos los conservatorios y teatros.

Incuestionablemente a Europa se atribuye la paternidad de las actuales formas de pensar y concebir la realidad, motivo de discordia y terribles hecatombes, en cuyo centro se encuentra una religión ante la cual se inclina la mitad de la humanidad.

¿Qué es Europa? Un pensamiento que no se contenta nunca, sin piedad para sí misma, no deja de perseguir dos búsquedas: una hacia la felicidad; la otra, que le es aún más indispensable y más cara, hacia la verdad. Apenas ha encontrado un estado que parece responder a esa doble exigencia, se da cuenta, sabe lo que no tiene todavía, como una presa insegura, más que lo provisional, lo relativo; y vuelve a empezar la búsqueda desesperada que constituye su gloria y su tormento (Hazard, 1988: 366-367).

La acumulación de riqueza alcanzada por el continente fue posible no sólo por la cercanía entre naciones, haber gozado de un mar que conecta con África y el Oriente además de ríos

navegables donde transportar seres humanos y mercancías, la posibilidad de tener rutas comerciales accesibles y mover productos baratos en su lugar de origen y venderlos caros donde escasean. El secreto no se encuentra en los recursos naturales, sino en organizar la producción y ver la manera de hacerse de excedentes. De acuerdo a los tiempos, fue necesario aprovechar por siglos el esclavismo y abandonarlo cuando la productividad demandaba nuevos ímpetus y plusvalías, durante el feudalismo se requirió sujetar al campesino a la tierra con el objeto de garantizar su subsistencia y el esplendor del señor, dueño de vidas, destinos y castillos. Los dos modelos productivos estaban concebidos para la generación de excedentes moderados, cuando eso fue insuficiente se buscaron los ingenios necesarios para generar más utilidades.

A mediados del segundo milenio de la civilización europea, ocurren fenómenos por demás interesantes, como es el proceso político y económico que concluye con el feudalismo, se abren nuevos mercados con posibilidades enormes entre los que se incluyen los de África, América y Asia; la concentración de la población en ciudades situadas cerca del mar y de las rutas comerciales, de Holanda, Inglaterra, Francia y Alemania, dan comienzo a la industrialización, mecanismo productivo novedoso en la historia. La aparición de la máquina, el trabajo asalariado, la producción en grandes cantidades, ponen los cimientos del modo de producción capitalista, una lógica productiva basada en la ganancia y la explotación. Se podrían agregar dos elementos más al panorama: la consolidación de los estados nacionales y la preparación permanente para la guerra. Ante el evidente enriquecimiento, los reyes organizan poderosas fuerzas armadas, con el objeto de garantizar las fronteras y continuar con los objetivos expansionistas. Una fecha clave es 1492, año en que los españoles derrotan al árabe invasor y simultáneamente inician una campaña de apropiación de riquezas inimaginadas (Tilly, 1995).

En Europa se inauguran las condiciones propicias para inaugurar la producción capitalista: aparecen el dueño del capital, los medios materiales que permiten la creación de mercancías y un trabajador obligado a ofrecer a bajo precio su capacidad de producir cosas destinadas al intercambio. El modo requirió de condiciones necesarias, hubo necesidad de disponer de un capital para adquirir máquinas, comprar materias primas, pagar por anticipado al obrero, transportar y colocar la mercancía y eso no fue producto de los ahorros durante los siglos de feudalismo, requirió de la llamada

acumulación originaria, un amasijo de riqueza obtenida del despojo de pueblos fuera de Europa, el saqueo de las minas de América, el comercio de esclavos de África, las materias primas baratas exprimidas a todos los continentes y la explotación de los campesinos llegados a las ciudades. Con el capitalismo se consigue la explotación del hombre al más bajo costo y precio. Con esa base económica se desata un proceso de explotación, la riqueza sacada a casi toda la humanidad y la posterior acumulación de capital jamás lograda.

En la historia de la acumulación originaria hacen época todas las transformaciones que sirven de punto de apoyo a la naciente clase capitalista, y sobre todo los momentos en que grandes masas de hombres son despojadas repentina y violentamente de sus medios de subsistencia y lanzadas al mercado de trabajo como proletarios libres y desheredados. Sirve de base a todo este proceso de expropiación que priva de su tierra al productor rural, al campesino. Su historia presenta una modalidad diversa en cada país, y en cada uno de ellos recorre las diferentes fases en distinta gradación y en épocas históricas diversas (Marx, 1973 b: 104).

Para poner en movimiento esa acumulación de capital, garantizar la adquisición de grandes extensiones de tierra, favorecer las inversiones en el establecimiento de industrias, movilizar en todo el mundo las mercancías que destilaba esta enorme maquinaria productiva y recuperar las ganancias obtenidas, se exigía la creación de un instrumento de poder sumamente poderoso, había que dar vida al Leviatán, el monstruo que regulara la competencia, impidiera el desbordamiento de envidias, mantuviera en su lugar a las masas desposeídas y hambrientas, y que al mismo tiempo concediera un espacio de confort a sus beneficiarios. Para esos niveles de complejidad y de discordias, tuvo que inventarse el Estado. “Para Marx, el Estado no es el reino de la razón, sino de la fuerza, no es el reino del bien común, sino del interés parcial; no tiene como propósito el bienestar de todos, sino el de quienes detentan el poder, los que, además de todo, hasta ahora han sido la historia de la humanidad (Bobbio, 1996:75).

Los comerciantes y capitalistas demandaban la existencia de un orden previo garante de las relaciones de producción y condición necesaria al incremento de la ganancia. Se requería las mercancías corrieran por todos lados, que los Países Bajos, Alemania e Inglaterra transformaran y colocaran los recursos que España expoliaba del enorme continente americano; los franceses se movían

por el Sena y el Loira, conectaban mediante carretas los mercados de Italia, Holanda y alcanzaban a la Rusia de los zares; las Islas británicas por su lado, consolidaban su flota marina, derrotaban a la Armada Invencible, no sólo fundaban sus colonias de América, sino que sus piratas se apropiaban de las riquezas extraídas por sus rivales ibéricos; Alemania abarcaba el Rin y el Ródano, subían a las naciones nórdicas, avanzaban por el Este y el Sur; las ciudades italianas se encargaban de introducir y sacar todo tipo de productos obtenidos en las cruzadas y aventuras por Oriente y África. En pocas décadas los estados europeos ampliaron el mapa del mundo conocido y de los negocios: los estados se asumían como los guardianes de ese mundo y de mantener inalterables sus reglas. Lo importante era sostener el ritmo de la extracción de recursos, una producción permanente y la consolidación de los mercados.

Los estados que llevaron a cabo la expansión allende los mares fueron Portugal, Castilla-Aragón, las Provincias Unidas, Francia e Inglaterra. Cada uno fue el producto de circunstancias distintas, para lo cual se vieron obligados a diseñar y poner en práctica estrategias específicas conforme los problemas que enfrentaron. Todos ellos destinaron ejércitos, administradores, artesanos y recursos a la tarea de la conquista del comercio y pusieron su sello en extensas porciones del globo. Todos se esforzaron por alejar a sus vecinos de los recursos del exterior y en casa trataron de reducir su aptitud y ventajas, sabían que estaba en juego su lugar en los mecanismos de poder y su futuro en la competencia establecida (Wolf, 1987).

Las incipientes empresas tenían su casa matriz en algún reino de Europa. Los aventureros, guerreros, corsarios con cruz en pecho y espada en mano, emprendedores hombres de industria, comerciantes y banqueros se adueñaban del mundo, del trabajo de millones de seres de todo el planeta y también de sus conciencias. La apropiación del planeta comenzó en África y Oriente, las primeras rutas pretendieron acercar las mercancías de Bizancio, de Madeira, Mauritania, Cabo Verde, Congo y casi enseguida de América. Se comerciaba con todo: pieles, productos agrícolas, alfarería, vidrio, armas, tinturas, especias, marfil, oro, piedras, madera, y seres humanos. Los hombres capturados en las llanuras de África fueron tratados como una mercancía más, por lo tanto transportados en calidad de bestias hacia el Caribe, la Nueva España, Brasil o a las colonias inglesas del Norte de América.

En las ciudades de Europa podían adquirirse telas de Irán, pieles de tigre e incienso de la India, madera de Campeche, oro de Colombia, pólvora traída de la remota China, plata de Taxco o Potosí, fruta del Congo, esmeraldas de Ciudad del Cabo, en las cortes se podía contar con los dóciles servicios de amarillos, cobrizos, negros, mezclas de todas las cruas. En los campos y ciudades de las inconmensurables colonias también se tenía el servicio de cortadores y sembradores de caña de azúcar, sembradores de café, hombres que extraían los minerales necesarios en la industria y daban esplendor a las cortes de París, Florencia, Moscú, Viena, Madrid, Londres.

Los trabajos de Marx son una fuente inagotable de explicaciones sobre el despegue económico de Europa y cómo se sojuzga y explotan las colonias del otro lado de los océanos: las diversas etapas de la acumulación originaria tienen su centro, por un orden cronológico más o menos preciso, en España, Portugal, Holanda, Francia e Inglaterra. Es en Inglaterra donde a fines del siglo XVII se resumen y sintetizan el tránsito del sistema colonial, los mecanismos de deuda pública, el moderno sistema tributario y el sistema proteccionista. Esos métodos se basan, como ocurre con la implantación del sistema colonial, en la más avasalladora de las fuerzas, la puesta en marcha de todos los recursos encaminados a someter al otro. Todos los países imperiales se valen del poder del estado, de la fuerza concentrada y organizada de la sociedad, para acelerar a pasos agigantados el proceso de transformación del régimen feudal de producción en el régimen capitalista y acortar los intervalos. La violencia es la comadrona de toda sociedad vieja que lleva en sus entrañas otra nueva. Es por sí misma, una potencia económica (Marx, 1977).

El saqueo que realizó Europa por varios siglos sería parte fundamental de su crecimiento económico, de la consolidación de su industria y el sostén de su nueva importancia en el mundo. Tilly (1995) atribuye a la explotación desmedida llevada al cabo en África y sobre todo en América, la causa de la grandeza alcanzada por los nuevos estados industriales. La cantidad de recursos que circularon de las colonias hacia Europa fue de tal magnitud que llevó a unas cuantas naciones en corto tiempo superar la acumulación lograda por las ciudades griegas y el imperio romano. Pequeños países y sin mayores recursos naturales alcanzaron desarrollos económicos insospechados, son los casos de España, Holanda, Inglaterra y Portugal.

Galeano da cuenta del descarado saqueo que no sólo arrancó cerros, asoló bosques y selvas, también terminó con la existencia de la mayoría de la población inca, maya o mexicana. Los millones de habitantes encontrados por Colón, Cortés, Alvarado o Pizarro, fueron reducidos a una décima parte y aún menos. Según cálculos, a la llegada de la horda europea, la isla llamada La Española, hoy Santo Domingo, estaba habitada por más de dos millones de indios, y en unos cuantos años se les exterminó en su totalidad. Hubo necesidad de llevar a Haití y Dominicana y casi todo el Caribe una nueva cepa de humanos que se hiciera cargo de las haciendas de españoles, ingleses y franceses.

Aquella violenta marea de codicia, horror y bravura no se abatió sobre estas comarcas sino al precio del genocidio nativo: las investigaciones recientes mejor fundadas atribuyen al México precolombino una población que oscila entre los veinticinco y treinta millones, y se estima que había una cantidad semejante de indios en la región andina; América Central y las Antillas contaban entre diez y trece millones de habitantes. Los indios de las Américas sumaban no menos de setenta millones, y quizás más, cuando los conquistadores extranjeros aparecieron en el horizonte; un siglo y medio después se habían reducido, en total, a sólo tres millones y medio. Según el marqués de Barinas, entre Lima y Paita, donde habían vivido más de dos millones de indios, no quedaban más que cuatro mil familias indígenas en 1685. El arzobispo Liñán y Cisneros negaba el aniquilamiento de los indios: Es que se ocultan –decía– para no pagar tributos, abusando de la libertad de que gozan y que no tenían en la época de los incas (Galeano, 2009:34).

La manera de ver a los indios vivos y los masacrados podría atribuirse a una visión propia de la soldadesca y de frailes encerrados en una visión críptica del cristianismo, sin embargo lo más granado del pensamiento europeo compartió esa forma de despreciar a la población del nuevo continente. Estudiosos, eruditos, intelectuales, sacerdotes dieron un valor de seres sin razón a los indios americanos, en ningún momento aceptaron que sujetos desnudos, adoradores de ídolos extraños a los suyos o comieran la carne de sus semejantes tuvieran la calidad de humanos. Los sacerdotes pudieron haber aminorado el sufrimiento por los conquistadores materiales, aunque no lo detuvieron, su trabajo se orientó a implantar los nuevos dioses, no fueron enviados por el rey y el papa a detener la obra económica. En realidad los misioneros religiosos formaron parte de la conquista,

una empresa de corte económico, su participación completó la obra: se encargaron de difundir una nueva cultura, lengua, costumbres, valores, dios.

La sangría del Nuevo Mundo se convertía en un acto de caridad o una razón de fe. Junto con la culpa nació todo un sistema de coartadas para las conciencias culpables. Se transformaba a los indios en bestias de carga, porque resistían un peso mayor que el que soportaba el débil lomo de la llama, y de paso se comprobaba que, en efecto, los indios eran bestias de carga. Un virrey de México consideraba que no había mejor remedio que el trabajo en las minas para curar la «maldad natural» de los indígenas. Juan Ginés de Sepúlveda, el humanista, sostenía que los indios merecían el trato que recibían porque sus pecados e idolatrías constituían una ofensa contra Dios. El conde de Buffon afirmaba que no se registraba en los indios, animales frígidos y débiles, «ninguna actividad del alma». El abate De Paw inventaba una América donde los indios degenerados alternaban con perros que no sabían ladrar, vacas incomedibles y camellos impotentes. La América de Voltaire, habitada por indios perezosos y estúpidos, tenía cerdos con el ombligo a la espalda y leones calvos y cobardes. Bacon, De Maistre, Montesquieu, Hume y Bodin se negaron a reconocer como semejantes a los «hombres degradados» del Nuevo Mundo. Hegel habló de la impotencia física y espiritual de América y dijo que los indígenas habían perecido al soplo de Europa (Galeano, 2009: 36)

Los nuevos vasallos de las colonias habían perdido su lengua, ahora estaban obligados a comunicarse con el idioma del conquistador; el mulato, el indio americano, los oriundos de las estepas de Norteamérica o de Canadá intercambiaban ideas en español, inglés o portugués. Los dioses nativos habían sido asesinados, tumbados como meros monolitos, sólo quedaba el recurso de postrarse y pedir perdón al dios crucificado. Hubo necesidad de ponerle color moreno a la diosa extremeña del señor Cortés para hacer menos tortuosa la nueva creencia a los indígenas que antes se postraban ante Tonantzin y Huitzilopotzli. La historia de los indios fue sepultada, los esbozos de esa cultura fue en alguna medida rescatada por los frailes, por sus relatos sabemos de las costumbres y forma de vida de los pueblos originales. León Portilla ofrece una noción de la pesadumbre de un pueblo destruido, arrasado, que vio como unos extranjeros dieron al traste con todo

lo levantado durante siglos. Debió ser insoportable vivir en una hecatombe de esa magnitud, tal como lo reportan las escenas de dolor, sufrimiento y muerte narradas por los cronistas españoles.

El llanto se extiende, las lágrimas gotean allí en Tlatetolco
Por agua se fueron ya los mexicanos;
Semejan mujeres; la huida es general.
¿Adónde vamos? ¡oh amigos! Luego ¿fue verdad?
Ya abandonan la ciudad de México,
El humo se está levantando;
La niebla se está extendiendo...
Llorad amigos míos,
Tened entendido que con estos hechos hemos
Perdido la nación mexicana
Tal vez a nuestra perdición
Tal vez a nuestra destrucción
Es sólo a dónde seremos llevados.
Mas ¿a dónde debemos ir aún?
Somos perecederos, somos mortales,
Déjennos pues ya morir,
Déjennos ya perecer,
Puesto que ya nuestros dioses han muerto

(León Portilla, 1970: 123)

Cuando algunos humoristas califican de “encuentro” la conquista del continente americano, habrían de hacer un recuento del despoblamiento que padecieron los pueblos invadidos, la destrucción de su cultura, el trabajo que tuvieron que desarrollar los sobrevivientes, para que sus amos prosperaran y se encumbraran. Esa fue la base de la grandeza de las naciones europeas, de su riqueza, prosperidad, la impresionante expansión de la cultura que todavía ahora asombra.

Dondequiera que ha conquistado el poder, la burguesía ha destruido las relaciones feudales, patriarcales, idílicas. Las abigarradas ligaduras feudales que ataban al hombre a sus “superiores naturales” las ha desgarrado sin piedad para no dejar subsistir otro vínculo entre los hombres que el frío interés, el cruel “pago al contado”. Ha ahogado el sagrado éxtasis del fervor religioso, el entusiasmo caballeresco y el sentimentalismo del pequeño burgués en las aguas heladas del cálculo egoísta. Ha hecho de la dignidad personal un simple valor de cambio. Ha sustituido las numerosas libertades escrituradas y adquiridas por la única y

desalmada libertad de comercio. En una palabra, en lugar de la explotación velada por ilusiones religiosas y políticas, ha establecido una explotación abierta, descarada, directa y brutal (Marx, 1973 a: 113)

En este recuento es obligatorio conceder un párrafo al comercio de esclavos. Los europeos todavía refieren con vergüenza y voz queda el fenómeno que despobló los poblados africanos y aportó mano de obra baratísima a los campos de cultivo y las minas de América. Como quien caza animales, los europeos se apropiaron de mujeres, niños y hombres que vivían en libertad en aldeas, las llanuras y selvas del continente africano. Los expedicionarios, con la simple gracia de sus arcabuces capturaban y llenaban sus galeotes de objetos de trabajo, manos negras que eran vendidas en los mercados de Jamaica, Cuba, Colombia, Brasil o las granjas del Sur de los Estados Unidos. En esta aventura despiadada murieron millones de hombres cuyas falta fue haber nacido con el color oscuro y no tener armas similares a los traficantes de la culta Europa.

A los esclavos se les forzó a servir a los conquistadores en el corte de caña de azúcar, la siembra de café, abrir caminos en medio de pantanos, horadar las montañas para extraer oro o plata, los ansiados metales transportados en lingotes hacia los talleres donde serían convertidos en adorno de mujeres y hombres de las cortes reales, moneda de uso corriente y los retablos de las florecientes catedrales. Esos lujos acabaron con la vida de millones de esclavos, dieron fin sin miramiento alguno con el sentido humano que pudieron haber tenido esos seres humanos en su comunidad, familia y cultura. Habrían de pasar siglos para que la población negra de estados Unidos o de América del Sur recobrara el significado de humanidad, las concepciones de rebeldía, coraje, la posibilidad de hacer su música, sentirse plenos, responder a los ímpetus de su cuerpo, de vagar, sentarse o caminar, sin dar cuentas al amo, quien se había apropiado de su existencia y destino.

Europa no se hizo en un día, requirió de siglos para construirse. La grandeza de su comercio, industria, su fuerza naval, la creación de ciudades y la expansión cultural exigió de enorme ingenio y trabajo. Dispuso de la confluencia de tradiciones, integración de pueblos, amalgama de potencialidades y de logros. El arte es uno de esos campos donde la cultura de muchas de las naciones europeas pudo concretar estilos, formas y dar lugar a protagonistas sorprendentes. “En los siglos que precedieron al Renacimiento, Europa fue una cultura comunal y generalmente

analfabeta, no muy diferente en estilo del resto del mundo. Fue hasta mediados del siglo XV cuando nuestra cultura comenzó a revelar las actitudes y conceptos nuevos, las maneras de sentir, de ver y de oír que habrían de separar a Europa del resto de la humanidad y que convertirían su cultura, y dentro de ella su música, en algo peculiar” (Small, op cit: 22).

A Wolfgang Amadeo Mozart le toca vivir la paulatina desaparición de los remanentes feudales centrados en la posesión de la tierra y el oscurantismo medieval, pero también es testigo de los comienzos del gran esplendor capitalista, la llamada Revolución Industrial, la consolidación del capitalismo, desnudado con toda crudeza por Marx, 50 años después de su muerte. Después de haberse sustentado la producción en el trabajo manual y artesanal, surge la introducción de la máquina como vía determinante en la producción masiva de mercancías, esos aparatos jamás se detienen, obligando al operario a seguir su ritmo de día y de noche, sin reposo ni satisfacción.

Esa gran transformación ocurre de manera especial en Inglaterra. La pequeña isla británica empezó produciendo telas en gran escala mediante el empleo novedoso de la máquina, pero no tardó en construir la más eficiente flota marítima, con la cual colocó sus productos en todos los mercados y llevó de regreso a sus fábricas los enormes recursos de las colonias en Occidente y el Oriente. Mediante una organización estricta y apoyándose en el peso de las armas, recurriendo a la más descarada y cínica piratería, Inglaterra llegó a controlar el mercado, financiero y comercial del mundo. El imperio británico se hizo del norte de América, medio Caribe, el Sureste asiático y se extendió a China, India y Australia.

A finales del siglo XVII, en Inglaterra, una casta de propietarios se había agenciado de la mayoría de las tierras de cultivo, expulsando de los campos a una gran masa de campesinos que ya en la ciudad se veía obligada a solicitar empleo en las nacientes fábricas. Los florecientes talleres ocuparon a miles de asalariados que ofrecían su trabajo por unas cuantas monedas, apenas lo suficiente para alimentar a su familia. Paralelamente al trabajo asalariado, apareció la competencia mundial, los nuevos productos salidos del telar inglés ahora competían con los textiles provenientes de Holanda y la lejana India, más baratos todavía a causa del salario inferior concedido al hombre de la colonia.

La clave del éxito capitalista estriba en bajar los salarios y la capacidad de innovación tecnológica. La competencia llevó a la

invención de máquinas cada vez más eficientes y sofisticadas. Desde mediados del siglo XVIII, Holanda mostraba un claro decaimiento frente a sus competidores, su dominio naval, financiero y mercantil entró en una fase de desventaja ante el empuje británico; Ámsterdam dejó de ser el principal puerto de Europa dejando su lugar a Londres, también el capital se mudó de un lado a otro del Mar (Arrigi y Silver, 2001). Inglaterra se hizo a la mar borrando por completo los navíos españoles, franceses, holandeses; en tanto que en el resto de Europa los sistemas de producción de herramientas, armas y textiles seguían procedimientos tradicionales, los ingleses habían revolucionado la producción. Se pasó de la máquina manual a las movidas con vapor y mecanismos hidráulicos, es obvio que esas transformaciones se hicieron sin importar los efectos ocasionados a la mano de obra, lo único relevante era la ganancia (Anderson, 1996).

El siglo XVIII, durante el cual vivió Wolfgang Amadeo Mozart, Europa había alcanzado altos niveles de desarrollo sobre el resto del mundo. Su poderío bélico y su capacidad de desplazamiento en sus flotas, le permitió dominar los mares, con lo cual se apoderó de los mercados y de las ganancias totales. En el campo de la literatura circulaban los textos de Shakespeare, Cervantes, Quevedo, la pintura se engalanaba con Durero, El Greco, Miguel Ángel, Velázquez, Leonardo, Goya, la música había concebido los genios de Vivaldi, Haendel, Bach, Haydn y muchos otros.

El pensamiento Europeo

Constantino adopta el cristianismo como religión oficial del Imperio Romano en el siglo IV, a partir de entonces las concepciones y dogmas se difundirán y consolidarán en las amplias regiones de la Europa del Este, el Occidente y el Norte. Paulatinamente las nuevas creencias fueron avanzando, en algunos casos derrumbando anteriores dioses y en otras reincorporando viejas tradiciones y costumbres religiosas. Si bien el nuevo dios proviene de los judíos y de la conquistada Jerusalén, el poder de los jerarcas espirituales pronto adquirirá enorme poder y llegará a gobernar junto con los jefes militares y reyes de todo el continente. Una religión que en sus comienzos fue perseguida por las instituciones romanas terminará a su vez por combatir las antiguas creencias y prácticas y junto con la fuerza militar impondrá una religión universal con pretensiones de ser la única, por lo tanto intolerante.

El cristianismo funcionó como lazo de unión entre la inmensa mayoría de los pueblos de toda Europa, rebasó las diferencias geográficas, los procesos históricos, se impuso a la autoridad de reyes y príncipes, concediéndole al Papa un rango superior. La iglesia y el poder político compartían la dirección y el control de la sociedad, en tanto un rey regula las actividades comerciales, políticas y militares de una región, el poder asentado en el Vaticano se apropió de la facultad de influir y determinar el comportamiento, la acción, la moral y la vida cotidiana de millones de individuos distribuidos en extensas regiones primero de Europa y luego de buena parte del mundo.

Esta concepción religiosa se basa en la fe y necesita luchar constantemente para ganarla, mantenerla y reforzarla. Nació de la misión y la conversión y se vio obligada a conservar la conquista espiritual e ideológica sobre los seres humanos. Al hacer frente a las diversas exigencias del alma humana, del individuo solitario amenazado y confundido, desligado de sus antiguos lazos tribales e incapaz de recorrer por sí solo los caminos de la tierra, al cubrir sus necesidades, la iglesia católica creció y se extendió, y llegó a ser una iglesia "católica" auténtica, es decir una iglesia universal. Se convirtió en una iglesia católica no sólo externamente, por cuanto cubría al mundo y aspiraba a dominarlo, sino también intrínsecamente, en el sentido de que incluía todas las formas de llegar a la mente humana, halago y amenazas, acercamiento espiritual y sensual (Kahler, 1979: 158)

La iglesia de Roma tomó en exclusiva las enseñanzas del dios Cristo, las mezcló con los cultos y misterios mágicos, diversas prácticas paganas de todos los pueblos a los que llegó a imponerse, agregó las políticas terrenales y mezquinas de los papas y obispos, también combatió a herejes y judíos renegados, instituyó a la Inquisición como mecanismo represivo, ensalzó la retocada vida y obra de personajes notables y al final logró definir una civilización con el nombre de cristiana, la cual mantuvo y sostiene al paso de más de 1500 años. En ese largo recorrido abandonó en los hechos el camino espiritual, de hecho al fundirse con el poder político, desde un principio se dedicó a los negocios terrenales, a lo mundano relacionado con el poder y el dinero. Varios movimientos integristas trataron de volver al camino espiritual de origen, sin embargo la fuerza del Vaticano los aplastó a sangre y fuego. La salvación del

ser humano perdió importancia, lo ganó el poder, la soberbia, el reino de lo material, como sucede hasta nuestros días.

En el Renacimiento tuvo lugar la transformación del pensamiento medieval, diferentes grupos y personajes apelaron a la razón para explicar los fenómenos sociales y culturales. Los nuevos pensadores trataron de explicar el origen del mundo y del hombre, querían saber el papel del hombre en su relación con la naturaleza, cómo se ha organizado en sociedad, cuál es la base de los procesos productivos y cómo se logra la convivencia en la comunidad. Se apela a la razón, a la observación de los hechos físicos, la experimentación y la crítica. Ese proceso empírico-reflexivo, implicó la renovación de las viejas concepciones dogmáticas que por centurias sostuvo la iglesia católica. Los estudiosos recurrieron a los principios de la naciente ciencia para crear un cuerpo de principios y métodos lógicos, apoyados en criterios de validez, la cuantificación y una permanente crítica con el propósito de ganar en claridad y certidumbre. El Renacimiento constituye un movimiento innovador del pensamiento, se opone a la cerrazón del cristianismo institucional. La religión se basó en el pensamiento dogmático, verdades a priori defendidas por Aristóteles, Agustín, Tomás de Aquino o metáforas de la Biblia judía. Los siglos corren y la iglesia continúa aferrada a sus creencias.

Esencialmente los investigadores ven al hombre como un resultado de interacciones entre la base biológica y lo social. El hombre no es producto de una creación divina, es una construcción histórica. El hombre es otro animal, que gracias a la interacción con su entorno se ha hecho a sí mismo, se procura habitación, come gracias a su trabajo, transforma la naturaleza según lo planea, define las reglas de relación entre los individuos, es capaz de valorar lo alcanzado y de proponer cambios. La renovación del pensamiento concede prioridad a la razón sobre las concepciones mágicas y las supercherías de la religión.

Con la secularización del mundo el hombre empieza una nueva era, un proceso surgido de la desintegración de la vida cristiana. La iglesia católica se había establecido como un Reino de Dios sobre la tierra, como el cuerpo y la etapa mediadora entre el hombre y Dios. Asumió el llamado “poder de las llaves” para alcanzar la gracia de Dios y acceder al Cielo, dijo poseer el poder exclusivo de “atar y desatar”, es decir de castigar y absolver los pecados. La amenaza del infierno y la promesa del cielo era una facultad de los sacerdotes, y en la Edad Media esta amenaza y

promesa eran una realidad indudable en derredor de la cual giró la imaginación creadora de muchas generaciones. La excomunión y la censura fueron armas terribles y eficaces en manos de los papas y temidas incluso por los gobernantes más rebeldes. La iglesia había instituido un sistema de dogma cristiano. Había prescrito lo que era preciso creer y cómo debía comportarse la gente (Kahler, op cit).

Un aspecto relevante en el pensamiento de la época previa al nacimiento de Wolfgang Amadeo es la Reforma religiosa. El Cisma modifica totalmente el esquema mantenido por la iglesia católica. La transformación del panorama religioso de Europa tiene su origen en Alemania, espacio con remotas raíces históricas sin llegar a conformar un Estado-nación, se componía de un conjunto de ciudades y reinos independientes un tanto alejados geográfica y culturalmente. Eso mismo daba la oportunidad de pensar las cosas sin repetir mecánicamente las órdenes dictadas por el centro de la religión única. Los mismos jefes religiosos, con sus excesos y abusos, dieron pauta a la rebelión de los sacerdotes alemanes incapaces de soportar tales violaciones a los principios espirituales que constituían su vida y propósito.

El monje Martín Lutero, absorto en las prácticas de salvación del alma, predicador del bien y la limosna, practicante del ascetismo, pudo percatarse de los vicios y la corrupción del papa, los obispos y toda la corte vaticana. Inconforme cuando se le dio la orden de cobrar por la salvación de los feligreses, simplemente se echó a cuestras una larga lucha que terminó por modificar el sitio preponderante de una religión con más de un milenio de historia. Después de Lutero ya no hubo religión universal, sino un mosaico de religiones de lo más variado y extraño que usan de ícono a Cristo. Sin embargo erradicar dogmas y formas de pensar y de actuar no es un proceso rápido ni se concreta en unos cuantos años. A pesar de los cuestionamientos radicales de los pensadores del Renacimiento y de la Ilustración acerca de la falsedad de los fundamentos morales y los designios divinos hechos hace 400 años, millones de gentes explican su existencia con base en los mandatos de la religión como si la ciencia y los argumentos racionales nunca hubieran tenido lugar.

Mozart no escapa a esa influencia, y no lo puede hacer porque depende en algún tiempo del favor de los príncipes religiosos de Salzburgo, su padre siempre permanecerá atado al compromiso con ese patrón. Nuestro músico llega a combinar la parte dura del

pensamiento dominante con las escasas alternativas que ofrece el movimiento de la masonería. En sus creaciones musicales se encuentran tanto dedicatorias a la manifestación divina tal cual lo dispone la autoridad religiosa, aunque también incluye obras donde pone en entredicho algunos dogmas, una especie de reclamo y búsqueda de nuevas formas de pensar.

Muchos pensadores de la época explican esta forma dual de ver las cosas; la permanencia de las viejas creencias y los afanes renovadores. Bacon lo ilustra perfectamente con la metáfora de los ídolos, esquemas fuertemente asentados en la mente de las personas desde la más tierna infancia, reforzados toda la vida gracias a los consejos de los adultos, antiguas prácticas cotidianas y el mensaje religioso difundido permanentemente. ¿Cómo podrían el sencillo aldeano, la campesina sembrada en la cocina, el herrero machacando una y otra vez la herradura candente, deshacerse de los infundios creados desde la capilla, defendidos en casa, remarcados por los vecinos con iguales ideas? Hoy mismo, pueden verse peregrinaciones a Roma, a la Meca, todos los finales de otoño se aprecian las legiones de campesinos mexicanos rindiendo tributo a la Morena del Tepeyac. ¿Por qué no se cobra razón sobre lo que son los santos, las efigies de yeso o madera o el significado de los milagros? ¿Es tan difícil que la razón nazca y crezca robusta y claridosa? ¿Es posible cuatro siglos después de la Reforma religiosa enterrar a las rémoras de la tradición, la costumbre, la imposición de creencias mágicas? “Los ídolos y las nociones falsas que han invadido ya la humana inteligencia, echando en ella hondas raíces, ocupan la inteligencia de tal suerte que la verdad sólo puede encontrar hacia ella difícil acceso” (Bacon, 1984: 39).

Decía Bacon en 1620 que el hombre es un intérprete de la naturaleza y esa es su medida del conocimiento. Conoce en función de su relación con el medio, atendiendo a los instrumentos utilizados; el descubrimiento utiliza dos vías, la experiencia y las leyes que se derivan del contacto directo con las cosas. Si no se observa la naturaleza y se indaga en sus características para estructurar una serie de normas, se permanece en la noción mental de los ídolos, se conservan las concepciones vulgares e irracionales. Los ídolos son cuatro: de la tribu, se basa en las nociones del sentido común, son las generalizaciones que acostumbra repetir el grupo social sin ninguna evidencia real; de la caverna, se interpretan como las nociones de cada persona producto de sus vivencias, educación, preferencias; ídolo del foro, nociones derivadas del uso coti-

diano del lenguaje, convencionalismos utilizados regularmente para explicar las cosas; y el ídolo del teatro, responde a las tantas filosofías inventadas y se refiere a mundos imaginarios, una especie de representación teatral que conduce al establecimiento de creencias sin apoyo alguno como no sea la necesidad (Bacon, op cit).

Unos años después, en 1637, Descartes anuncia su famoso 'pienso luego existo'. Discurre algo similar a lo señalado previamente: duda de las verdades recibidas durante su educación, no confía en los sentidos, las tradiciones también le parecen inciertas, y es entonces cuando se propone buscar un método seguro para encontrar algo indubitable. Son muchos los pensadores del los siglos XVI, XVII y XVIII que se apartan de los principios intemporales establecidos por la religión e inician el proceso de la creación secular del conocimiento, las interpretaciones que elabora el hombre sobre la creación del mundo y de todo lo que ocurre a su alrededor, lo natural, físico y lo humano. Pensar en esta época nos conduce a ubicarnos en viejas ciudades europeas cargadas de tradiciones, miedos, tabúes y el atrevimiento de los pensadores arriesgando sus vidas por voltear hacia otras realidades, cuestionan la veracidad de la palabra del clérigo, optan por la observación de los astros, se detienen en los fenómenos naturales, analizan las acciones de los hombres y tratan de explicar el sojuzgamiento social, base del orden establecido a lo largo de milenios, en especial los mil quinientos años de cristianismo.

Los equilibrios se rompen y los pensadores apuestan su verdad para explicar todo tipo de acciones, fenómenos, cosas y la actividad del hombre. Partiendo del examen a las nociones previas, las arraigadas tradiciones, Locke concluye que no hay nada en la mente que no haya pasado previamente por los sentidos. El pensador inglés pretende se termine con añejas ideas preconcebidas e implantadas por el peso de la repetición, el interés y conveniencia de los poderosos, los dogmas de la religión o la mera ignorancia hecha verdad. El mismo Descartes esfuma los principios empiristas al invitar se dude incluso de la información sensorial. Una duda central de estos estudiosos es poner en tela de juicio la figura de dios, primero porque nunca ha pasado por la prueba de los sentidos, tampoco es el resultado de razonamientos ni juicios críticos. Es más probable las ideas sean concepciones convencionales, consecuencia de la educación de los adultos, no acercamientos con la realidad (Descartes, 1981).

El comienzo de la mitad complementaria del segundo milenio es particularmente movido pues por ellos pasa el derrumbe del sistema feudal, el dominio indiscutible de la iglesia se ve fuertemente afectado y en su lugar aparece el pensamiento moderno que abre paso a las nuevas formas de organización de la sociedad, a las nuevas economías sustentadas en la máquina y la desolación de su operador. El hombre moderno entiende por vez primera que las cosas son producto de su actividad, no sólo las materiales, sino especialmente las abstractas, incluyendo la ideación de la divinidad.

Baruch Spinoza también se incorpora a los esfuerzos que cuestionan el viejo orden, dice la Biblia ha sido alterada y las profecías fueron hechas a destiempo, las fechas en las santas escrituras no correspondían con la historia, la superstición no podía ser la base de la religión y menos cuando la ciencia derrumbaba todos los días absurdas creencias medievales, el libertinaje practicado por la iglesia de Roma no era lo recomendado por Cristo, dios era una cosa extensa, toda la creación, incluyendo al hombre, era parte de esa divinidad perfecta. Obviamente estos planteamientos fueron rechazados, fue expulsado de su orden, su pensamiento era demasiado crítico para las mentes aferradas a los dogmas (Chagniot, 1974).

Hobbes en 1640 justifica la monarquía absoluta, como la forma de gobierno practicada en gran parte de Europa; entendía todo hombre busca su beneficio personal, pero eso mismo lo lleva a aprovecharse de los demás en cuanto puede, en lugar de concederse la ayuda mutua en circunstancias adversas, se impone el apetito, la envidia y el oportunismo. En realidad el hombre no vive en paz ni se conforma con lo logrado, ni siquiera la inteligencia garantiza el comportamiento generoso o surja la buena voluntad: el hombre es su propio lobo. Ante la pasión desbordada, se hace necesaria la presencia del Leviatán, el Estado, un poder superior para hacerse cargo de imponer cierto orden y otorgar a cada quien lo que merezca. Tal vez el Estado afecte los intereses individuales, pero permite la estabilidad social. Para regular la ambición del hombre no basta la norma divina, se hace necesario la fuerza de los hombres hecha poder por encima de los individuos.

Esto es algo más que consentimiento o concordia; es una unidad real de todo ello en una y la misma persona instituida por pacto de cada hombre con los demás, en forma tal como si nada uno dijera a todos: *autorizo y transfiero a este hombre o a esta* *asamblea de hombres mi derecho de gobernarme a mí mismo, con la*

condición de que vosotros transferiréis a él vuestro derecho, y autorizaréis todos sus actos de la misma manera. Hecho esto, la multitud así unida en una persona se demoniza ESTADO en latín CIVITAS. Esta es la generación de aquél gran LEVIATÁN, o más bien de aquél *dios mortal*, al cual debemos, bajo el *Dios inmortal*, nuestra paz y nuestra defensa. Porque en virtud de esta autorización que se le confiere por cada hombre particular en el Estado, posee y utiliza tanto poder y fortaleza, que por el terror que inspira es capaz de conformar las voluntades de todos ellos para la paz, en su propio país y para la mutua ayuda contra sus enemigos en el extranjero (Hobbes, 1984: 175).

En virtud de ese pacto, los ciudadanos están obligados a acatar las órdenes del soberano, tampoco lo pueden deponer ni se pueden librar de esa relación de súbditos. El estudioso inglés conduce a una obediencia absoluta, haga lo que haga el rey, con tal de edificar un poder absoluto e omnipotente responsable del orden en la nación, de velar por la ley y de juzgar el derecho de todos y cada uno de los súbditos. El soberano emite los decretos convenientes, nombra a los funcionarios, se erige en juez, puede llevar a la guerra a su pueblo. Se sobrentiende la prioridad de la patria y el beneficio colectivo, pero tiene mucho de supuesto, no de realidad. Este es el modelo de gobierno existente en los tiempos de Amadeo Mozart: la monarquía absoluta.

Hobbes describe el tipo de organización practicado en Europa en esos tiempos. La monarquía no es ninguna novedad, es la forma de gobierno fijada de mucho atrás. Son los principados y reinos de Asia, África y Europa, donde los designios del soberano se acatan, no se discuten, el rey representa al Estado y en consecuencia decide sobre la suerte de todo el pueblo. Así sucede en Mesopotamia, Grecia, Roma, los nuevos estados europeos retoman esa forma de gobierno con algunas adecuaciones, como la incorporación de propietarios o terratenientes. Hobbes se percata de cómo se resuelven las diferencias entre los hombres, rescata principios, los revalora y fomenta ese orden. El hombre teme a la fuerza concentrada de sus semejantes, en este caso el brazo armado del rey, termina aceptando el poder del Estado y ajusta su acción a los límites fijados, no por un espíritu de justicia sino por temor a la sanción que podría recibir su desacato. La moral se sustenta en evitar la consecuencia negativa establecida para regular la vida de los vasallos.

El estado nación sigue un proceso, el poder surge de la pequeña urbe que concentra la agricultura, industria, comercio, la estructura político, militar y religiosa. La ciudad se desparrama más allá de la muralla, en unidades de producción, campos, industrias, talleres. De la unión de varias ciudades aparece el estado-nación, germen de la conformación geográfica y cultural. Esa concentración humana dará ocasión a las infinitas disputas por todos los espacios y cuestiones, la vida cotidiana y creencias. Morin coincide con Hobbes en la necesidad de concebir un poder por encima de todos los habitantes, en especial de aquellos con ventaja que se despreocupan de los aspectos de la vida sencilla, los requerimientos del resto de los habitantes, su sustento, empleo, el cuidado social, la mera subsistencia.

El Estado nacional se irá desarrollando paulatinamente, permaneciendo inacabado durante muchos años. La monarquía absoluta no es una realización, sino una etapa de la evolución, que durante la Revolución Francesa, dará origen al Estado-Nación. De hecho la monarquía absoluta fue relativa. Su administración sólo constituyó una red bastante débil dentro del territorio. Su tesoro dependió de los banqueros y su trono, de la lealtad de sus fieles. El Estado pudo así, desde el siglo XVII hasta principios del XX, civilizar a la sociedad para impedir la lucha de todos contra todos o la explotación desenfrenada de unos pocos, en tanto la sociedad civil, a la inversa, pudo paralizar la tendencia del Estado a la omnipotencia (Morin, 1994: 44).

Por esa misma época Newton (1643-1716) promueve la investigación empírica e inductiva, Leibnitz (1646-1716) desarrolla el cálculo infinitesimal. Kepler explica el movimiento de los planetas, después de que Galileo advirtiera que la tierra giraba alrededor del sol, aclarándole de paso al soberbio hombrecillo, que no ocupaba el centro del universo, que apenas si disponía de un planeta entre miles. En 1688 el holandés Leeuwenhoek observa por vez primera los glóbulos rojos que componen la sangre y un poco después distingue los espermatozoides, acabando con las teorías ovistas y los supuestos acerca del pecado original cristiano y hasta de los tiempos de Aristóteles. En el campo de la ingeniería el inglés Denis Papin inventa en 1682 un compresor de vapor de agua capaz de mover un barco. El genio humano estaba desatado en todos los campos del conocimiento, se miraba hacia el cielo y se daban respuestas sobre los astros desechando viejos mitos; se miraba hacia

las plantas, la genética, el cuerpo humano, la economía, la sociedad, la industria, y en todos los casos el hombre se apropiaba de su relación con la naturaleza, llegaba a conocer su funcionamiento y forma de comportarse. El trabajo, la investigación y la crítica fueron la base de todo conocimiento. Estos siglos son fundamentales para la comprensión del hombre y del mundo (Chagniot, op cit).

Un pensador destacado es el alemán Immanuel Kant, nacido en 1724 y fallecido en 1804. Sus trabajos se orientan al estudio del espacio, tal como lo planteara Newton, de ahí pasa a analizar la posibilidad del pensamiento objetivo, discute la dificultad de llegar a elaborar juicios concretos tomando como base la intuición. En realidad la persona piensa y opina partiendo de las concepciones sociales y culturales presentes, así, los planteamientos morales se ven obstaculizados por los imperativos de la comunidad, la larga extensa y profunda masa de tradiciones que influyen en la forma de entender el mundo. El individuo podría estar exhibiendo supuestos, ciertos grados de razonamiento, pensamiento crítico y la posibilidad de llegar a normar sus propias concepciones y conducta, pero eso no lo exime de estar circunscrito a un esquema cultural superior. Kant le concede a la razón individual un lugar prioritario, pero esa razón siempre se encuentra enmarcada dentro de las concepciones del grupo social, quien determina el pensamiento histórico.

Juan Jacobo Rousseau es una de las figuras decisivas en el pensamiento de esa época. El autor de *El Contrato Social* nace en Ginebra en 1712 y muere en 1778, apenas una década antes de la Revolución que habría de trastocar los cimientos de la civilización hasta ese momento conocida. Su aportación a la comprensión de cómo opera la sociedad es fundamental: concibe la relación entre el pueblo y los gobernantes como un contrato, que a diferencia con Hobbes, acepta puede ser roto y recompuesto. También escribe *Emilio*, un tratado sobre la educación infantil. Rousseau considera que en la formación humana intervienen tres fuentes: está la herencia biológica, en segundo término está la interacción de la persona con las cosas del entorno, pero lo más importante se encuentra en la conducción, las orientaciones y el apoyo que brinda el medio humano al niño a lo largo de su evolución hasta la madurez. En *Emilio* realiza un ensayo de educación supuesta, es un ejercicio de libertad y de educación. Rousseau asume el papel del educador que combina la generosidad con el trabajo y el orden, con sus indicaciones orienta un proceso de formación riguroso, disciplinado

y frugal. El texto es un detallado manual sobre la educación en esa época, donde se propone un conjunto de principios y acciones con el objetivo de construir la personalidad ideal de un niño. “La obra maestra de una buena educación es hacer un hombre razonable” (Rousseau, 1964: 84)

Son muchas las influencias sociales y culturales relevantes en torno a la Ilustración y la Revolución Francesa, aunque probablemente uno de los factores más decisivos haya sido la dilatada publicación de La Enciclopedia. Los pensadores responsables de escribir uno y otro capítulo, buscaron con todo su ingenio y enorme capacidad, disipar las tinieblas remanentes de la Edad Media, los miedos e infinidad de prohibiciones que embargaba la vida cotidiana de hombres y mujeres sometidos o todo tipo de supercherías y engaños. Con las diversas aportaciones se buscó socavar la ignorancia, el fanatismo en que mantuvo la religión a millones de seres en Europa y a donde llegó su influencia. Alembert, en el discurso inaugural de ese gran tratado del conocimiento, invoca el método experimental fundamento del trabajo de Bacon y Locke, “verlo todo y no suponer nada”; también agradece la presencia de Descartes, que en el Discurso del Método había invitado a pensar y cuestionar todo lo observado y ponía en tela de juicio la concepción imperante del mundo (Chagniot, op cit).

La Enciclopedia de las Ciencias y las Artes fue dirigida por Diderot y d’Alembert a lo largo de 20 años, de 1751 a 1772, en ella participaron las más lúcidas mentes de la época ganándose el rechazo y la amenaza directa de los grupos de poder y de las diferentes órdenes clericales que los acusaron de ateísmo y de absoluta irreligiosidad. Entre los autores se cuentan Formey, Mallet, Quesnay, Montesquieu, Boulanger, Rousseau, Voltaire y muchos otros, que abordaron temas de filosofía, música, economía, ciencias naturales, historia, las nociones más avanzadas desde la perspectiva de la naciente burguesía y profesionistas liberales. Con sus explicaciones exigieron la igualdad entre la aristocracia y los burgueses, abriendo la perspectiva para una de las demandas centrales de la Revolución: la igualdad entre todos los seres humanos. El análisis político se pronuncia por un gobierno que combina la monarquía absoluta y la representación parlamentaria, deteniéndose todavía ante la posibilidad de pronunciarse por un régimen republicano, sin la preeminencia del rey. La obra tuvo

fuertes repercusiones en los movimientos culturales y sociales de ese momento y de mucho tiempo después.

El siglo XVII es un siglo de gestación, de compromiso, de estabilización, sometido a la estrecha vigilancia de la fe, entre la razón constructiva, la razón crítica, la racionalización. Los pensadores de ese siglo tienen la necesidad de refundir los principios del pensamiento o métodos, reconstruir el sistema del mundo, pero también de conservar a Dios, clave de la bóveda indispensable para la perfección del universo. La racionalización los empuja precisamente a concebir un mundo bien sea implacablemente en su orden, bien sea, con mayor sutileza, el 'mejor de los mundos posibles' (Leibnitz). Descartes inaugura así un método original, crítico y constructivo a la vez; edifica su sistema a partir de una evidencia indudable (*pienso, luego existo*) y en la cima instala a Dios quien, garantizando el orden inteligible, prueba la excelencia del sistema que lo prueba (Morin; cit: 85).

Un pensamiento con gran auge en esos siglos es que el que promueven los grupos de masones de Inglaterra y Francia, al que llega a inscribirse Mozart. La masonería tiene su origen en la Edad Media y está integrada por los gremios de constructores de las grandes catedrales; aparece como una sociedad secreta con ritos esotéricos; invita a la fraternidad y el apoyo mutuo, sus miembros son reclutados con base en méritos personales y la amistad; para integrarse al grupo realizan un proceso de iniciación consistente en la realización de tareas de aprendizaje y la solución de una serie de acertijos y misterios. Al final se les agrupa en logias desde donde desarrollan tareas filantrópicas, aunque posteriormente participan abiertamente en cuestiones filosóficas y políticas. A pesar de confesarse públicamente creyentes, fueron duramente atacados por la iglesia católica y la protestante.

La masonería forma parte de los movimientos opositores a las prácticas de poder del rey absolutista y déspota de Europa. Además de la función pública desarrollada, las logias (casas de reunión o agrupación de los masones) se caracterizaron por despedir cierto aire místico, suficiente para atraer a personalidades deseosas de conocer los misterios provenientes de la más remota antigüedad. En cierta forma los masones, como su nombre lo dice, constructores, eran poseedores de los secretos del templo de Salomón y muchas de las grandes catedrales medievales. Habría que recordar los

intentos por obtener oro mediante la alquimia o la fuente de la eterna juventud y muchas otras soluciones mágicas para todo. Sin embargo, más allá de historias jamás comprobadas, los masones se inscribieron en los diferentes procesos renovadores encabezados por humanistas y revolucionarios, haciéndolos peligrosos para la iglesia y los poderes monárquicos. Joseph Haydn es quien invita a Mozart a incorporarse a la masonería de Viena. La misma ópera *La Flauta Mágica*, compuesta y estrenada unos meses antes de la muerte del músico, forma parte de la propaganda de esa corriente ideológica. El libretista de Mozart, Schikaneder, insiste en usar en el argumento la idea de una sociedad secreta bienhechora, que el público podía relacionar con su organización (Ridley, 2000).

En el siglo XVIII también aparecen expresiones artísticas relacionadas con la masonería. En la escultura se recrean columnas rotas, falsas ruinas egipcias y medievales, se pintan una suerte de obeliscos con el propósito de encaminar hacia ritos esotéricos. En esa línea, mezcla de política y ocultismo, las formas, líneas, y concavidades de las catedrales, forman parte de un conjunto de enigmas y encantos propicios para el trabajo clandestino y la organización innovadora en un mundo cerrado y opresivo. Pese a los mandatos que restringen la actividad de la masonería, algunos músicos se interesan por ingresar a las logias establecidas por toda Europa, entre ellos destacan Joseph Haydn con varias de sus sinfonías cargadas de simbolismos, Paul Netll compone la *musique maçonnique*. Durante las ceremonias de iniciación se interpretaban marchas, coros acompañados de arpa, también se utilizaban trompetas fagotes y timbales (Cotte, 1991).

El pensamiento europeo transitó por diversas rutas, marcó rupturas con el pensamiento medieval, los pensadores trataron de imponer la razón sobre las metáforas y los temores fijados desde el púlpito, sin embargo, los siglos transcurren y la vida sigue siendo una mezcla de tradiciones, fantasmas y atisbos de razón. Jamás el descubrimiento, la comprobación de los hechos, la implantación de la ciencia o la contundencia de la palabra crítica ha dado término con los ídolos creados por centurias y hasta milenios.

El rey y la corte

La época que le tocó vivir a Wolfgang Amadeo Mozart está dominada por reyes y reinos. Los estados europeos eran monarquías, unas absolutas, manejadas exclusivamente por el poder del soberano, y otras que habían incorporado ciertas formas parlamentarias, donde

participaban representantes de grupos de poder, como los terratenientes, la muy amplia nobleza compuesta de infinidad de cargos, asesores, príncipes, preferidas, cortesanas, y la incipiente burguesía. La política era dictada por el rey y los funcionarios de la corte cuya función era ayudar en la administración de los bienes, impuestos, alcabalas, los beneficios de la tierra, intereses que iban hacia la misma realeza y el poder de la Iglesia, con el beneplácito final del papa.

El tiempo de las monarquías europeas estuvo dominado por prolongadas guerras, enfrentamientos y pequeñas pausas para volver a empezar el nuevo conflicto bélico con el renovado objetivo por la disputa de territorios, la toma de poblaciones, la ocupación de puertos, rutas comerciales y el rescate de honras amenazadas. Las permanentes luchas entre las diferentes casas reales se dieron entre los Habsburgo, los distintos Borbones, los Romanov, los Hohenzollern, y en esa intermitente guerra por posesiones, riquezas y ventajas de todo tipo, las familias reales desangraron por siglos las poblaciones de casi todos los pueblos del continente. En cada arremetida, sitio o batalla, pueblos y regiones fueron arrasados siglo tras siglo, eso sin contar con las invasiones árabes y turcas que se habían de prolongar hasta el XVIII.

La población en general, campesinos, artesanos, comerciantes y gente dedicada a los servicios, además de fuente de producción, fueron usados para atacar castillos, ir a la guerra y pelear por los intereses inescrutables del rey. Los campos de Europa fueron inundados por la sangre de los vasallos de cada uno de los bandos enfrentados sin que nada ni nadie fuera capaz de parar esa terrible carnicería. La tradición política en casi todas las regiones del mundo a lo largo de milenios sólo fue capaz de concebir gobiernos autoritarios con un rey a la cabeza. Las monarquías europeas constituyen el desarrollo superior de las jefaturas tribales, que desde comienzos del segundo milenio alcanzan altos grados de esplendor, aunque también es justo reconocer que representan un monumento al despotismo, el autoritarismo absurdo, el derroche de recursos y el berrinche llevado a causa de estado.

Tal como lo proclama Hobbes, el Estado regio integra una compacta estructura de tradición, riqueza y poder de origen divino, que al no existir otra opción de gobierno, la población se ve obligada a aceptar. La relación entre el soberano y los súbditos implica un pacto: por las usanzas de centurias de poder y costumbre, el rey se hace cargo del mando total de las cosas del reino y los

súbditos respetan y obedecen a quien detenta el cetro. Entre el rey y el pueblo concurre un pequeño séquito de nobles que disponían de grandes extensiones, tenían poblaciones enteras a su servicio y la posibilidad de disfrutar su existencia con formas de vida muy relajadas (Anderson, 1996 y Pérez Samper, 1993). “La nobleza francesa, nacida de la conquista, como las otras noblezas de la Edad Media, había gozado, como ellas, y quizá mas que ninguna de ellas, de inmensos privilegios. Había albergado en su seno casi todas las luces y todas las riquezas de la sociedad; había poseído la tierra y había gobernado a sus habitantes” (Tocqueville, 1982: 14).

A raíz de las interminables guerras, la situación política europea es de permanente recomposición. Las familias reales no se conforman con lo dado ni los bienes recibidos. Prácticamente todos luchan contra todos, una y otra familia se arrebatan territorios, rutas comerciales y se despojan de toda riqueza posible. Inglaterra y Francia pelean por más de 100 años, de 1688 a 1815, España en varios momentos pretende apoderarse de Francia y de Italia; Austria y Hungría buscan deshacerse de los turcos, tratados van y tratados se violan con el mayor cinismo. Alemania, Polonia, Austria, Rusia y Hungría se quitan y reponen provincias, amplían y reducen sus límites. La lucha entre todas las naciones parece no tener fin.

El siglo XVIII fue una época de desórdenes y conflictos, menos largos y menos graves que los de la época precedente, que marcan el inicio de la edad moderna. En virtud de que añejas familias han formado los Estados y las Naciones establecidas, la lucha entre naciones sigue una lógica similar a los pleitos tenidos entre familias. La mezcla de costumbres feudales, de lazos de parentesco, de matrimonios, de herencias, da a las familias soberanas derechos sobre una infinidad de territorios. Esos derechos no prescriben, las renuncias son nulas, los conflictos se vuelven interminables. El soberano busca engrandecerse en interés propio o bien quiere impedir el engrandecimiento de otro, halla siempre un derecho sobre el territorio deseado o en litigio. Las luchas entre Estados adoptan a menudo la forma de conflictos sucesorios (Mousnier y Labrousse, 1980).

A Mozart le tocará ver el principio del fin de las monarquías absolutistas, constituidas con base en un supuesto designio celestial. Poco más de 100 años antes de su nacimiento, en 1640, cae la primera cabeza real delante de los súbditos ingleses, hartos de los absurdos y las tozudeces de su soberano Carlos I. A partir de ese momento cobra importancia la representación popular en las

decisiones de estado. La burguesía advierte la importancia de incorporar al gobierno a representantes de los propietarios de la tierra, las fábricas, el comercio y las finanzas. Después de una larga disputa entre el parlamento inglés y su rey y ante la negativa de éste por aceptar equilibrar su poder con la representación de los señores de la tierra y de la emergente clase burguesa, se decide su muerte; la segunda testa real cae en 1789, ante la añoranza de unos y la expectativa de otros.

Mozart vive ese declive de las realezas, dos años antes de su deceso, Europa se conmociona ante los reclamos y transformaciones ocasionadas por la Revolución Francesa. Los revolucionarios guillotinan a Luis XVI como muestra del cansancio social ante los abusos de una casta parasitaria. Las revoluciones inglesa y francesa habrían de cambiar la faz de Europa y darían lugar a las repúblicas y las monarquías parlamentarias que hoy rigen los destinos de los pueblos de Europa y la mayoría de las naciones de todos los continentes. Los reyes en la actualidad tienen mucho de figuras decorativas que engalanan y recuerdan las rancias tradiciones de mando absoluto y totalitario, también de ornato y tradición, falsos esplendores, caros y muy discutibles.

Varias familias reales dirigieron los destinos de Europa, una de ellas, la Casa de Austria, también conocida como Augusta Casa de la Cristiandad, tiene un largo pasado que deviene del Sacro Imperio Romano Germánico, se extendió en diferentes momentos a los territorios de Hungría, la República Checa y Polonia. Los dominios de Austria se pueden identificar desde finales del primer milenio, cuando Leopoldo de Babenberg funda la dinastía de la futura Casa de Austria. Con el reinado de Leopoldo III, ya en el milenio que recién concluye, se funda Viena. La familia de los Habsburgos se hace del poder manteniéndose por siglos.

En 1273, Rodolfo de Habsburgo es elegido emperador. Para 1350, Rodolfo IV intentó marcar alguna distancia con el papa romano, apropiándose de los bienes de la iglesia de por sí cuantiosos, al grado que buena parte de la vida económica europea dependía de esos recursos. Al igual que los demás reinos, la Casa de Austria se debate en disputas de territorio, los manejos de las riquezas alcanzadas y las rupturas entre sus sucesores. Las guerras entre los distintos reyes son una constante y en consecuencia las fronteras se mueven, se agrandan y achican. La Reforma religiosa y la posibilidad de decidir libremente entre seguir fieles al catolicismo, continuar bajo la tutela del poder papal, o por el contrario, inscribirse en

alguna de las novedosas vertientes del protestantismo, constituyó otro frente de fricción. Un elemento más es la prolongada intervención turca en la región meridional europea, haciendo más inestable la vida de los pobladores y la seguridad de los gobernantes es precaria. La vida de la Corte es un verdadero torbellino de intrigas, traiciones y guerras, sin saber cuando concluirán.

La dinastía Habsburgo se divide a mediados del siglo XVI entre la rama española y la austriaca. Por ese mismo tiempo destacan las guerras con Suecia, Polonia, Rusia, Ucrania, Hungría, pero sobre todo está la amenaza turca, que al final de su expansión alcanza las puertas de Viena. La horda turca jugó un papel destabilizador para los gobernantes y fue motivo de miseria en decenas de poblados desprotegidos, dejó de ser un peligro para Europa en una época bastante avanzada, a finales del siglo XVII (Barudio, 1989 y Elliot; Mousnier, 1989 y Anderson, 1995).

El esplendor de los Habsburgo se fecha a mediados del siglo XVI, con el emperador Maximiliano I, que con sus herederos logra extender su mando a los Países Bajos, España, Hungría y Bohemia. Entre sus logros se señala que combatió a los turcos, suizos y venecianos. Ya en 1600, Rodolfo II se proclamó gobernador de Austria, Moravia y Hungría; en los vaivenes religiosos de la época de la Reforma, protege la tradición católica ante las presiones protestantes. Fernando II inicia la Guerra de los 30 años librada contra casi toda Europa, por lo menos contra los reinos de España, Suecia y Francia, dejando una enorme deuda, destrucción económica y a pueblos y ciudades en la ruina total. Leopoldo I, bordeando 1700, extiende considerablemente el reino austriaco, aunque su mayor logro es derrotar a los turcos definitivamente con la ayuda de sus vecinos franceses, polacos y alemanes. Más tarde, a falta de un sucesor varón, asume el poder la emperatriz María Teresa, lo cual no impide a la aguerrida reina participar en infinidad de guerras, unas perdidas y otras donde magnifica sus posesiones.

En 1730 el imperio austriaco se compone de Austria Alta y Baja, el Tirol, Silesia y Moravia, conformando al Sacro Imperio Romano, aunque la familia de los Habsburgos extendían sus dominios hasta Hungría, Milán, Nápoles, Sicilia y los Países Bajos, sin embargo a diferencia de estados más centralizados como Francia, el imperio austriaco tenía mucho de disperso e inconexo, por lo tanto el poder de los soberanos era limitado a pesar de la enorme extensión territorial. Eso significaba que a la hora de recaudar impuestos, el resultado no era muy satisfactorio, tampoco se contaba

con recursos ni hombres para las múltiples guerras en las que incursionaba la inquieta familia (Hufton, 1983).

La reina María Teresa de Austria (1717-1780) es un ejemplo de los vaivenes y la permanente pugna bélica entre las familias reales y la nobleza. La emperatriz es hija de Carlos VI, cabeza indiscutible del Sacro Imperio Romano Germánico, quien gobierna hasta 1740 sin dejar heredero varón, provocando un enorme conflicto: todos quieren convertirse en soberanos. La consecuencia de la descendencia fallida, es la guerra que se prolonga hasta 1763 con el tratado de Hubértsburg. En la sangrienta disputa sucesoria se involucran Alemania, los estados italianos, Países Bajos, Francia, Prusia, Inglaterra, Suecia, Rusia, Sajonia y Baviera; termina con la asunción de María Teresa, quien finalmente concilia los diferentes intereses y los orgullos abollados. Empezando su mandato, la reina se vio obligada a defenderse de las presiones alemanas, lo hizo con la ayuda de Francia, pero luego en 1745 habría de luchar contra los franceses, España, Italia y los Países Bajos. En 1749 se recomponen las cosas y Austria llega a un arreglo con Francia en 1756 con el primer tratado de Versalles, aislando de paso a Prusia; la alianza se consolida con la entrada de Rusia y Suecia. Pese a tanta fuerza en contra y la desgastante lucha con los más poderosos ejércitos europeos, Prusia no es derrotada. Con la muerte de Isabel de Rusia esta potencia se retira de los territorios alemanes invadidos y Austria se ve obligada también a dar marcha atrás en sus ansias expansionistas. La reina María Teresa fracasa y se ve obligada a firmar la paz de 1763 (Anderson, 1995).

Durante el largo reinado de María Teresa, 40 años, de 1740 a 1780, nace Mozart. Entre sus logros se cuenta haber acabado con la servidumbre feudal que hacía incosteable los nuevos modelos económicos promovidos por Holanda, Inglaterra y Francia, también se encargó de imponer algunos impuestos a la nobleza, y aunque fue una ferviente católica e impidió la expansión protestante, logró que el Estado impartiera la educación en exclusiva marginando de esa labor a las órdenes religiosas y por otra parte centralizó la administración en perjuicio de poderes regionales. Varios estudiosos reconocen que Austria gozaba de un ambiente liberal para su época, favoreciendo el surgimiento de pensadores críticos y propicio para la expansión de las ciencias y las artes (Chagniot, 1974 y Barudio, 1989).

En ese espacio político nace y se desarrolla el músico de Salzburgo, lo cual no niega ni reduce las limitaciones inherentes a

las monarquías. Siguiendo la costumbre, la reina es sucedida en el trono por su hijo José II, quien se distancia aún más de la iglesia, permitiendo a los seminaristas estudiar en escuelas públicas, censuró los sermones, redujo el número de fiestas religiosas, se mostró reacio al espíritu supersticioso practicado por el catolicismo y procuró una educación liberal. Barudio apunta:

La monarquía dinástica era en el fondo una autocracia que se consideraba jurídicamente como un fideicomiso familiar, del que podía disponer ilimitadamente en su calidad de señor primogénito. Todos los instrumentos de poder existentes en forma de cámaras, gobernadores o tribunales, no tenían en última instancia más que una misión, a saber, defender el mantenimiento íntegro de los derechos de soberanía y, al mismo tiempo, forzar la negación de cualquier pretensión de los pueblos a participar de cualquier derecho, el Estado era la Corte (1989: 294).

La educación

Al hablar de los siglos XVII y XVIII, cabe imaginar que la mayoría de los habitantes de Europa no sabía leer, así pues la cultura se basaba en la transmisión oral y eran los padres quienes educaban a los hijos, en gran medida el aprendizaje de las actividades agrícolas, artesanales o de otra índole se adquiría bajo el modelo de la observación, la imitación y la práctica. El saber consistía en la reproducción de un conocimiento realizado entre generaciones sin prestarse al cambio. El conocimiento culto estaba resguardado por las variadas órdenes religiosas que destinaban algunos sacerdotes a la indagación y pocas investigaciones de corte científico.

De ningún modo se vivía en la ignorancia, habían pasado muchos siglos de acumular información, aunque la base del conocimiento seguía siendo resultado de la experiencia, la relación familiar y las enseñanzas útiles derivadas del credo mayormente católico o de los sectores protestantes. La cultura popular era rica en tradiciones, relatos, cantos, se tenía un portentoso legado sobre la agricultura, los talleres, la producción artesanal, también se contaba con algunas expresiones teatrales, de pintura, arquitectura, la tradición musical, etc. (Parker, 1981).

Entre los elementos de la cultura cabe agregar las fiestas religiosas efectuadas a lo largo del año, aunque esas formas cotidianas conservaban un gran número de supersticiones, como la admisión de la existencia de seres imaginarios, en especial se temía a las

brujas y a los ritos estrafalarios para seducir a los pobladores. Sólo en Francia se tuvieron cientos de acusaciones de brujería entre 1565 y 1640, aunque en casi toda Europa se daban casos de juicios por herejía, se establecían jurados y se juzgaba a los posibles cómplices. En Bamberg, Alemania, murieron 600 personas acusadas de hechicería entre 1628 y 1633, en Polonia la persecución se inició en 1650. Esas expresiones populares se encuentran ligadas a cuestiones religiosas y morales, encubriendo las luchas de poder. La defensa de la costumbre y un cristianismo estricto, muy frecuentemente servía para resolver disputas de poder y de dinero.

El texto escrito y la escuela fueron instrumentos efectivos para erradicar las formas de pensamiento atrasadas. En toda Europa se fundaron instituciones educativas a gran velocidad, para modificar la mentalidad de una población expuesta a todo tipo de ideas absurdas. Los encargados de la educación inicialmente fueron las órdenes religiosas, así los jesuitas en 1640 tenían 540 colegios distribuidos en el continente donde recibían instrucción 150 000 varones, 40 000 de ellos en Francia. También empezaba a impartirse educación a hijos de campesinos y pobres, se les instruía en conocimientos básicos y en diversos oficios de tipo práctico. En Oxford los alumnos eran descritos como plebeyos. Las condiciones no eran las mejores, pero se hacían diversos esfuerzos por ampliar la educación de los pueblos y comunidades alejadas de las ciudades. El siglo XVII comienza en todo el Continente con la educación masiva de los sectores populares; se pretendía la superación del mundo imaginario, los miedos y fantasías sin cuento, el mismo proceso industrial exigía nuevas formas de contacto con la realidad.

La educación se extendió por todos los países con velocidades diferentes. Destaca Suecia que, en 1600, demandaba la asistencia en la escuela de todos los niños, lo cual todavía estaba lejos de lograrse en el momento de emitirse el decreto. En un principio los pocos lectores sólo contaban con la Biblia para leer, pero con el tiempo aparecieron en varios países otro tipo de textos. Por ejemplo, a lo largo del siglo XVI, en Francia apareció la "literatura del cordel", folletos conteniendo noticias sencillas, chistes y chascarrillos. Posteriormente se imprimieron historias y cuentos populares con tirajes de 100 mil ejemplares. En esta época tiene lugar la transición entre la cultura oral y la escrita, el libro erosiona las viejas consejas y trata de imponer formas concretas de entender el mundo y las acciones del hombre.

El tránsito de una cultura popular y tradicional, asentada en mitos, trataba ahora de acercarse a los descubrimientos llevados al cabo por astrónomos, médicos, biólogos, filósofos, matemáticos y muchos otros estudiosos; el proceso demoraría siglos. Cambiar de forma de pensar requiere de mucho tiempo, no es nada fácil abandonar concepciones fuertemente arraigadas sobre el funcionamiento de las cosas, en especial explicar las nociones abstractas y la infinidad de fenómenos de los que no es posible tener evidencia material. Tal vez sea más fácil mudar de esquemas cuando la noción se refiere a fenómenos concretos y observables, pero es probable que se presenten demoras en temas abstractos, sociales, políticos, religiosos, de relación humana, moral, y en general todo aquello que exige de la comprensión y no tanto la estricta observación. El puente entre ambas tradiciones fue la alfabetización. Se empezó a creer en lo escrito. El conocimiento tradicional se basa en la transmisión oral, la ciencia en el reporte de investigación, en los hallazgos de los estudiosos en los campos del saber, es un conocimiento objetivo. El libro sirvió para difundir los resultados de la investigación científica.

A Mozart le corresponden los tiempos de una educación rigorista y centrada en cuestiones religiosas. A pesar de las aportaciones de numerosos estudiosos, a mediados del siglo XVIII seguía vigente en Europa buena parte del pensamiento medieval preconizado por Tomás de Aquino, quien entre otras cosas consideraba a dios el principio de todo y centro del conocimiento, concedía a la mujer un papel secundario, la mantenía en el hogar al servicio del varón. Las concepciones de Aquino perduraron por siglos y forman parte de la tradición patriarcal. Este puntal de la religión entendía que el cuerpo y el alma eran cosas separadas, constituían un dualismo, para él, se debían exaltar las cosas espirituales y desprestigiar las correspondientes al cuerpo. La consecuencia fue terrible, se infundó la vergüenza por el cuerpo, se creó una moral basada en la represión de las funciones corporales, generando infinidad de represiones y conflictos absurdos (Mayer, 1967).

Las universidades que habían surgido poco después de 1200, tenían como propósito central la reflexión teológica, se discutía sobre el origen del cristianismo, el papel de la religión y temáticas derivadas de la relación entre el hombre y la divinidad. La mayor parte de las carreras se orientaban hacia la formación religiosa y ramas cercanas como el derecho, la filosofía o la

gramática; en pocas instituciones y con bastante menor proporción aparecían los estudios de carácter empírico y la investigación de la naturaleza, como la botánica, la astronomía o la medicina.

La vida escolar seguía un estricto orden monástico, la disciplina era la base de todo aprendizaje. El maestro se hacía obedecer con castigos corporales y psicológicos, obligando al estudiante a respetar las normas dispuestas y a retomar las enseñanzas recibidas. La actividad escolar se basaba en la memorización de los autores clásicos mediante la conducción rigurosa y la repetición de nociones. Pese a ello, surgen pedagogos notables que procuran formas educativas más racionales y menos lesivas, entre ellos se encuentran Erasmo y Montaigne.

Uno de los educadores de más peso de mediados del segundo milenio y cuyas enseñanzas perduran como fundamento de la pedagogía moderna es Juan Comenio, que vivió de 1592 a 1670. Nació en Nivitz en Moravia, provincia de la República Checa, en algún tiempo parte del Imperio Austriaco, en su juventud se hace clérigo con lo cual puede dedicarse a la creación intelectual. Comenio es recordado por su obra *Didáctica Magna*, ahí reconoce el derecho de todas las personas al estudio, sin distinción de clase social o género, lo cual es bastante avanzado para el siglo XVII y obviamente queda como un principio a cumplir. Recomendaba el trabajo grupal, el aprendizaje basado en la actividad práctica, la disciplina rigurosa y el esfuerzo; de acuerdo a sus indagaciones y experiencia personal, no aceptaba las inclinaciones innatas hacia tal o cual actividad, tampoco que algún talento concedía a la persona conocimientos sin el correspondiente estudio, suponía que la transformación humana era producto de la relación sostenida con el campo de saber. La clave de su sistema pedagógico era la acción, pensaba que se aprendía haciendo. “Aprendemos a escribir escribiendo, y a razonar razonando. Pero la acción sola no bastaba; debía cultivarse la capacidad crítica y especulativa de los alumnos. Esta era la función de la razón, que sentaba las bases del discernimiento” (Mayer, cit: 229).

Otro estudioso relevante que habla sobre el aprendizaje, fue el filósofo John Locke, inglés nacido en 1632 y que muere en 1704. En su obra *Pensamientos sobre la educación*, rechaza las concepciones innatas, entiende que la persona nace con una mente cual si fuera una página en blanco, en ese sentido las capacidades manuales o intelectuales, al igual que la personalidad completa, se adquieren a lo largo de la existencia, ya sea como resultado de

acciones que tienen lugar de manera fortuita o como proyectos deliberados. Habría que imaginar a un herrero consumado pretendiendo que sus hijos adquieran habilidades para la forja, para ello les impone una disciplina, trabajos, tareas, que a la larga provocarán el dominio del hierro, tal como había sucedido con él mismo.

Locke entiende que la salud física es fundamental para el desarrollo de las capacidades intelectuales; luego juzga que es necesario vigilar y ayudar a formar una personalidad disciplinada y estricta, no vale condescender ante los errores y veleidades, por el contrario, cabe exigir una corrección constante, se debe llevar al estudiante a la perfección, lo cual demanda largos ejercicios, hacer y recomponer, sin recurrir jamás al castigo corporal. “Los golpes son el peor, y por lo tanto, el último de los medios a usar para corregir a los niños; y eso sólo en casos extremos, después de haber probado sin éxito todos los medios más suaves: por lo cual si observamos, los golpes serán muy rara vez necesarios (Locke, cit. por Mayer: cit. 239).

Locke se opuso a una práctica regular de aquellos tiempos, la sanción y el castigo físico. Según él, la tarea del profesor es modelar la conducta del alumno y fundamentalmente ayudarlo a ordenar su mente. Centra el proceso educativo en la actividad, la laboriosidad, la creación de hábitos, el fin último es el desarrollo de la razón. Si la persona nace sólo con la posibilidad de aprender y desarrollar todo tipo de habilidades, se requiere desde la primera infancia sentar las bases de una disciplina para la adquisición de nociones sencillas, que paulatinamente se irán haciendo más complejas. Para conservar las destrezas cabe el ejercicio constante de las nociones y las habilidades adquiridas. El conocimiento más elaborado exige años de práctica, perfeccionar los aprendizajes y adquirir nuevas habilidades.

Rousseau (1712-1778), aparece precisamente en el momento que la sociedad europea no tenía implementado un sistema educativo así fuera elemental para la juventud. La educación de la nobleza y la burguesía en su mayor parte era el resultado de las enseñanzas de familia y de un preceptor improvisado, sólo algunas órdenes religiosas aplicaban un esquema de enseñanza encaminado a la formación de las clases altas interesadas en estudios de carácter religioso, administrativo y político. Los jesuitas habían logrado establecer en 1710 alrededor de 600 colegios y un buen número de universidades donde fundamentalmente se enseñaba retórica, es

decir el arte de hablar bien, gramática, con la cual se pretendía una escritura correcta, moral, que unida a la formación religiosa, permitía al sacerdote dominar la palabra y la escritura. La educación era una vía para preservar el orden existente, consistía en la prescripción de una multitud de normas con el evidente propósito de hacer aceptable el poder del rey y de la iglesia.

En ese ambiente, las ideas de Juan Jacobo Rousseau son innovadoras, aunque en muchos aspectos no se apartan de la tradición, la autoridad o la disciplina, en otros aspectos, modifican sustancialmente el proceso de transmisión de conocimientos y el amoldamiento al orden impuesto. En primer lugar, el niño se convierte en el sujeto fundamental de la educación, la autoridad pasa a segundo término, segundo, procura conocer la naturaleza real del niño apartándose de las concepciones tradicionales que descalificaban al niño y su relación con los objetos de su entorno. Rousseau considera que si bien cabe una educación ordenada y bien dirigida, en el mismo sentido es necesario comprender a fondo al sujeto de la educación, el niño. El educando es quien realiza los cambios y las transformaciones propuestas por la institución. Se hacía indispensable abandonar la educación repetitiva, verbalizada, ritualizada, sometida a los rigores de la disciplina militar o religiosa. Rousseau aboga porque sea el propio niño quien marque las pautas de su desenvolvimiento. “Desechad, pues, todos esos misteriosos dogmas que para nosotros sólo son palabras sin ideas, todas esas doctrinas estafalarias, cuyo vano estudio suple las virtudes de los que a ellas se entregan y sirven para convertirlos más en locos que en hombres buenos (cit por Jesús Castillo, 1995: 49).

Johann Pestalozzi nace apenas unos cuantos años antes que Mozart, en 1746, aunque su vida se prolonga bastante más, pues fallece en 1827. De origen suizo, en Zurich intenta convertirse en sacerdote, aunque luego se interesa por las leyes y la política, termina por hacerse cargo de un orfanato de donde extrae sus ideas educativas. A diferencia de Rousseau, no exalta el estado natural del niño, él destaca la importancia del medio físico y la sociedad en la formación del hombre. La educación de la persona está determinada por los ejemplos recibidos en el seno familiar, las enseñanzas de los maestros, los modelos elevados que pudieran servir de guía en la vida. La naturaleza no conduce espontáneamente a la persona hacia tal o cual derrotero, la influencia social organizada es la responsable del destino de los niños y jóvenes. Tampoco confía en el innatismo, por el contrario, demanda a la sociedad valorar el

papel que cumple en la definición de las metas humanas, con objeto de que la niñez responda favorablemente a las exigencias de su tiempo (Mayer, cit).

Pestalozzi es otro opositor rotundo de la educación verbalista, en su orfanato lleva a los niños a vivir en contacto directo con la naturaleza, preconiza que los sentidos dinamizan el aprendizaje, los receptores entran en contacto con el entorno físico y social, y gradualmente ese conjunto de experiencias concurren al desarrollo de la persona. Cada niño aprende de forma particular, de acuerdo a sus intereses, los apoyos familiares y la interacción con el medio circundante. Se interesó por el arte, hacía que los niños entonaran canciones, tocaran instrumentos, formaran coros y participaran en audiciones musicales; en ese proceso, el profesor no debía mostrar superioridad ni desaprobación los progresos particulares en cada alumno, por el contrario, debía convertirse en su animador. Recomendaba Pestalozzi:

Llevar a vuestro hijo hacia la naturaleza, enseñadle en la cima de las colinas y en los valles. Allí escuchará mejor, y la sensación de libertad le dará fuerzas para vencer las dificultades. Pero, en esas horas de libertad, dejad que le enseñe más la naturaleza que vos. Dejad que comprenda bien que ella es el verdadero maestro y que vos, con vuestro arte, no hacéis más que caminar tranquilamente a su lado. Si un pájaro canta, o un insecto zumba sobre una hoja, detened inmediatamente la marcha; pájaro e insecto le están enseñando; vos debéis callar (cit. por Mayer: 276).

Los educadores de la modernidad abandonan el apego desmedido por la palabra del pasado, aceptan la importancia de la tradición, reconocen la importancia de su rescate, pero advierten que el proceso educativo demanda desarrollar otros aspectos. Entre ellos, está el lugar del sujeto del aprendizaje, por muy importante que pudiera ser el precepto del filósofo de la antigüedad, el alumno se hará cargo de la apropiación y de la puesta en vigor de esas ideas en un contexto determinado. Es imprescindible prestar atención epistemológica en quien realiza los esfuerzos por esclarecer esas ideas, conferirles vitalidad y ponerlas en juego en su medio social.

Otro aspecto, es la realidad material y sociopolítica donde se mueve el sujeto del aprendizaje. Los educadores consideran imprescindible poner los pies en la tierra, saber dónde se vive, cuál es el mundo del niño, no la abstracción social, sino una realidad

compleja, cotidiana, la red del hogar, la influencia del barrio, las características de la escuela. En ese sentido, la palabra sabia es relevante, pero sólo tiene significado en la sociedad actual, en la realidad sociocultural, con la mediación del sujeto de aprendizaje. El niño recibe la enseñanza, él valora su relevancia, los significados aplicables, su vigencia actual.

Por último, estos educadores conceden al maestro otro lugar en el nudo de aprendizaje. En primer lugar deja de ser el centro del proceso, ahora se le ubica a un lado, es promotor, transmite pero admite retomar las ideas de una comunidad de conocimiento. Conduce, no determina el aprendizaje del alumno. Pide se reconozca el legado del pasado, aunque exige la clarificación presente. El maestro propuesto por Rousseau, Locke, Pestalozzi, abre lugar a la actividad del alumno y da entrada en el aula al mundo que vibra en el exterior. En todo caso, es el estudiante quien hará la integración, el maestro será el preceptor de esa concreción.

La música

La música históricamente ha estado vinculada con las formas, intereses y estructuras de la sociedad, responde a necesidades particulares de cada pueblo, el desarrollo económico y las innovaciones tecnológicas. Los factores que han influido en la música a lo largo de la historia, han sido la situación personal del compositor, las características socioculturales de los participantes y los ejecutantes, los propósitos del organizador, las condiciones del auditorio, el acontecimiento desencadenante de la presentación de la obra musical. La sociedad en su conjunto establece los dominantes de la creación sonora, los ritmos, melodías, cantos y la relación entre esos sonidos con su función en la comunidad. Los pueblos definen el papel de la música en función de la vida cotidiana, el acto religioso o social al que está destinada, la festividad, la dinámica sensualista colectiva o individual, la guerra o la mera expresión artística (Siegmeister, 1999).

La comprensión del arte sonoro está más allá de los géneros musicales, compositores o ejecutantes relevantes, la música tiene una enorme amplitud de significados en todos los pueblos, un largo caudal histórico, infinidad de expresiones, circunstancias y momentos. "Si realmente tenemos que valorar el lugar y las potencialidades de la música como una parte de la civilización, es necesario examinarla objetivamente conforme fue apareciendo en

diferentes momentos de la historia, considerar su relación con la vida social, y cómo esa relación fue evolucionando desde los primeros tiempos hasta nuestros días” (Siegmeister, cit: 27).

En esta revisión a lo largo de los tiempos, la música ha estado vinculada a una gran diversidad de prácticas sociales e individuales, formó parte de los rituales de trabajo, ceremonias religiosas, ritos y magia; se le ha ocupado para acompañar al hombre desde que nace hasta su muerte, en infinidad de actividades durante la vida del individuo: la presentación social, eventos a lo largo de la adolescencia, juventud, boda, la muerte. En el trabajo sirve para aliviar la carga, anima o modula la actividad, es así como alfareros, campesinos, tranviarios, remeros de barco, oficinistas y en muchas otras profesiones, se recurre a cantos, palmadas y sonidos rítmicos para mejorar el desempeño y soportar la fatiga. En las ceremonias dedicadas a los dioses nunca ha faltado la música, todos los pueblos reportan la participación de la comunidad entera o de grupos musicales para dinamizar los festejos y ceremonias. En fin, la música ha jugado un papel de enorme importancia en la vida de los hombres de todos los pueblos.

El efecto sonoro se ha asociado a infinidad de manifestaciones humanas, pero es probable que sea el amor el sentimiento más ligado a la música. En la antigüedad el sonido aparece como la expresión más natural, se hace sonido con cualquier cosa, por cualquier motivo, asumiendo todo tipo de significados y con los más diversos propósitos. Con el tiempo la música pudo emplearse de manera privilegiada para exaltar a los espíritus y los dioses, pero más adelante, el amor se roba a la música. En los últimos tiempos, ya sea en las grandes obras musicales y más que nada en la música popular y la regional, se usa para adornar un amor y externar múltiples sentimientos. El amor es visto como deseo, derroche de pasiones y las contradicciones propias de la relación amorosa y sexual, de ahí el lamento, la decepción y el desengaño. El amor desencadena exaltación, celos, dolor por el ser amado y con frecuencia termina odiándose. El músico opera como demiurgo, trovador del pueblo, echa a volar sueños, exhibe el placer obtenido, la satisfacción sin par, aunque también aprovecha su canto para volcar el arrebato de un amor mal correspondido, reprocha la supuesta traición.

Durante la Edad Media convivieron tres clases de música, una la ejecutada con espontaneidad por el pueblo en ceremonias familiares y religiosas; por otra parte, la corte desarrolló otras formas

musicales, en ese espacio, los trovadores eran contratados por los príncipes para componer obras en función del ornato real, los actos oficiales, el lustre y disfrute de los residentes de ese mundo aparte. El tercer ámbito fue el religioso, por su importancia y poder determinó a lo largo de siglos el estilo, la estructura, el tono y las formas de ejecución adecuadas. Aunque como apunta Carpentier, el músico no necesariamente cobra conciencia de esas diferencias, simplemente participa de la actividad musical sin atender a las jerarquías, no fija barreras entre la música del pueblo, las exigencias de la nobleza o el propósito unificador del manto eclesiástico (Carpentier, 1977).

La música religiosa por su importancia nos merece unos párrafos más. Un espacio importante en la actividad musical es el ocupado por la religión en todos los pueblos y culturas. El marco es muy amplio, estaban las ceremonias y ritos de carácter mágico, propio de curanderos, brujos y adivinos, por otro lado se encuentra la música utilizada por la religión institucional, ligada al aparato de poder. Esta música, bastante diferente a la festiva del pueblo o la refinada de la corte, adquirió caracteres extraños, se ejecutaba con majestuosidad, infundía sentimientos místicos, procuraba infundir temor, alguna especie de éxtasis, exigía recato y exaltaba la autoridad.

La iglesia desarrolló su propia clase de música –una música sin compás, sin sonidos fuertes ni débiles, sin ritmos estimulantes acentuados (porque recordarían demasiado a la danza); sin saltos melódicos ruidosos. En el transcurso de varios cientos de años, se desarrolló el canto gregoriano– una clase de canción flotante, suelta impersonal, que lograba el objetivo principal de la liturgia: el de calmar, hipnotizar al cuerpo (Seigmeister, cit: 41).

La música de los palacios reales iba consolidando un estilo formal, reglamentado, dedicado a exaltar la grandeza de príncipes y ceremonias oficiales; por el otro la iglesia reafirmó ciertas restricciones para la música de los templos y actos religiosos. La música de palacio y la religiosa siguieron caminos paralelos, teniendo en común su relación con el poder y la riqueza, y con esas facilidades contrataban de por vida a músicos dedicados de lleno a esta actividad. Ambas instituciones procuraron debilitar el empuje de las obras musicales de corte popular, en especial se trató de desprestigiar la variedad de géneros y el estilo libre salido de campesinos, artesanos y habitantes del campo y las ciudades medievales. Sin embargo, la música popular no se detuvo ante los

decretos del rey o el sacerdote, floreció por doquier, incluso penetró y transformó las formas musicales tanto de los palacios como de la iglesia. Muchos de los cantos populares sirvieron para criticar la opulencia de los emperadores y papas, se burlaban del orden, el respeto y la abstinencia predicados esos altos señores, que obviamente estaban muy ajenos a cumplir.

Lutero comprendió el valor de la música como medio para acceder a los textos reformistas, así que la usó para divulgar las nuevas creencias y para incluir en la liturgia el idioma alemán y no el latín del papa romano. Mientras en Italia aparecían de forma impetuosa todo tipo de innovaciones, los músicos alemanes fueron conformando el coral, que por su sencillez se acomodaba mejor a las necesidades de la iglesia protestante. Entre 1500 y 1700 los músicos protestantes desarrollaron este género, recurriendo al órgano y la cantata para dar al servicio religioso un papel funcional incorporando masivamente a la comunidad. Las formas musicales, los materiales, las composiciones establecidas fueron tomadas y cambiadas; el canto gregoriano, las canciones populares, las tonadas callejeras, la formalidad del palacio, se adaptaron para cumplir con una nueva necesidad social. La culminación de este proceso se da con dos grandes compositores protestantes: Haendel y Bach.

A la muerte de éstos, la música eclesiástica pierde terreno, en tanto avanza la música aristocrática con la sonata, el cuarteto y la sinfonía. El ocaso del estilo polifónico en 1750, puede verse como un declive de la influencia religiosa sobre los destinos del hombre. Para ese entonces aparece la figura relumbrante de Mozart, quien primeramente se encuentra sujeto en Salzburgo a los caprichos del arzobispo Jerónimo, para quien compone en exclusividad y de quien se ve obligado a recibir malos tratos e incomprensión. Cuando logra librarse del control del prepotente sacerdote, Mozart vive de sus conciertos, de sus composiciones, dando origen al artista independiente, y sobre todo da rienda suelta a su prodigiosa imaginación, desafía tradiciones, formatos y se convierte en un icono de la creación musical. En *Las Bodas del Fígaro*, denuncia la podredumbre y degeneración de los aristócratas de ese tiempo. En *Don Juan* describe a un librepensador en lucha contra la religión y despreocupado de las amenazas de fuego eterno, opta por una vida llena de placer y amor pasajero, en oposición a las reglas morales de su tiempo. Mozart retoma las enseñanzas de Rousseau y se inscribe en las logias masónicas que preconizaban los ideales de igualdad, fraternidad y libertad (Siegmeister, cit).

Para Dufourcq (1997) durante el siglo XVII ocurre uno de los cambios más importantes en el movimiento musical: tiene lugar la declinación de la polifonía y aparece el clasicismo. Monteverde, Frescobaldi, Carissimi, Couperin, Lully, Pourcel, Blow, Schütz y muchos otros músicos de Italia, Francia, Alemania e Inglaterra mantienen una intensa comunicación, se reúnen, participan en la creación de obras y presentaciones comunes; la relación entre ellos se ve favorecida por la apertura y mejora de caminos en todos los países. Gracias al intenso intercambio de experiencias, se promueve el aprendizaje y la transformación de los géneros, teniendo como consecuencia la invención de nuevas formas musicales. A comienzos del siglo XVIII, los italianos habían impuesto su dominio, en particular divulgando la ópera, estilo musical que habría de ser imitado, corregido y adecuado por los franceses, holandeses, alemanes, también van a ser los creadores de la ópera cómica, la sinfonía y otras variantes novedosas. El siglo XVIII se caracteriza por la altura que alcanzan los músicos alemanes, teniendo como sus más destacados expositores a Bach y Mozart.

La música como cualquier otra elaboración humana, depende de un conjunto de factores históricos y sociales, tiempos y períodos, la intervención de personajes notables, dando lugar al desarrollo de temáticas y disciplinas particulares. Hasta antes del Renacimiento en Europa se practicó una cultura comunal generalmente analfabeta, a partir de los años 1500 se cuestiona el geocentrismo y comienza a conformarse una idea de la individualidad y un conocimiento riguroso de la naturaleza; la música posrenacentista abandona los instrumentos cuyos sonidos escapan a una medición armónica como las campanas, las gaitas, los tambores, la matraca y se pronuncia por la medida exacta de la altura de las notas, con base en una estructura armónica precisa. Los músicos nuevos no toleraban los sonidos ilógicos y poco claros, procedieron a seleccionar los instrumentos que les concedían un control total. También se da una separación entre el compositor, el ejecutante y el oyente. El compositor asume un papel protagónico en la creación de la obra, es el héroe único e indiscutible, el ejecutante intenta interpretar los significados y sentimientos del autor, en tanto la audiencia contempla un producto acabado, la culminación de meses de creación y de trabajo “Esto tiene el efecto de distanciar, tanto al ejecutante como al oyente, de lo que realmente importa en el arte, que es el acto de la creación. Ambos reciben el producto del proceso de creación, pero no intervienen en él, ya

que se ha completado antes de que ningún ejecutante se aproxime siquiera a la obra” (Small, cit: 39).

La música popular se tocaba en la corte y era incorporada a composiciones más complejas; se imprimían y vendían canciones y danzas populares. Una gran parte de la mejor música barroca de iglesia fue compuesta pensando en la participación del auditorio, particularmente en Alemania, donde la tradición del canto coral estaba muy arraigada. En esta región, muchas iglesias urbanas celebraban conciertos de órgano abiertos al público, y a finales del siglo XVI muchas ciudades poseían su propio teatro de ópera, también abierto al público. Los gobiernos veían en la música un vehículo para proclamar su gloria y su poder, utilizándola para impresionar como para entretener a sus súbditos y visitantes (Parker, 1981: 382).

En varias ciudades Alemanas regularmente se ofrecían conciertos para personas de la nobleza. En ese aspecto destacan Nurenberg, Lubeck, Hamburgo, donde se ejecutaban obras de Telemann, Bach y Haendel. Sin embargo en Florencia el movimiento musical tiene mayor desarrollo. Desde 1580 los miembros de la *Cammerata* experimentaron con nuevas técnicas, Monteverde se daba el lujo de emplear más de 100 personas en una obra de ópera. En ese mismo tiempo aparece el género de la novela, de gran aceptación entre el público. *Don Quijote* está fechado en 1605 y en 1615 la segunda parte. En Francia se publica *Guzmán de Alfarache* con decenas de ediciones, se popularizan los relatos y obras teatrales de Quevedo, Lope de Vega, Calderón y muchos otros.

La música sufre cambios radicales, entre otras cosas se modifica la formalidad de la obra. Empezando el segundo milenio, la improvisación definía la ejecución musical, sin embargo paulatinamente la composición previa fue sustituyendo a la ejecución libre. Poco a poco fue dominando la idea de componer una obra de forma permanente en lugar de recrearla en cada ocasión, se crearon recursos, estructuras y moldes, concluyendo con la obra acabada, concebida y arreglada por el compositor según sus intereses y concepciones, independiente del ejecutante. La aparición de la notación musical permitió desligar la ejecución del compositor; el intérprete empezó a gozar de libertad para tocar la obra sin la presencia del creador. El compositor podía dedicarse a la confección de una pieza de música conforme una propuesta incorporando elementos estéticos, sociales, afectivos o de cualquier índole, hasta

dejar un producto terminado; por su parte los ejecutantes en cualquier momento la retomaban y podían ponerla a disposición del público cuando así lo desearan sin alterar en mayor medida las indicaciones y señalamientos básicos hechos por el autor. En ese orden de cosas la polifonía desplazó gradualmente a la monotonía (Grout y Palisca, 1995).

Los cambios fueron muy lentos, tuvieron lugar después de largos períodos, de hecho los antiguos formatos se han seguido empleando en circunstancias determinadas, pero los avances le confirieron un nuevo cariz a la música Occidental. Por ejemplo la polifonía se venía usando desde antes del año 1000, tanto en la música sacra y en las ejecuciones populares, sobre todo para doblar la melodía a la tercera, la cuarta o la quinta, sobreponerla y ajustarla a una conjunción de voces simultáneas. El término *organum* refiere una voz con notas largas y sonidos que se mueven moderadamente al mismo tiempo. Recurriendo a esa forma combinada de notas, surgen varias expresiones musicales en los primeros siglos del segundo milenio. El mismo *organum* llegó a designar a la música polifónica basada en el canto llano o la sonata, allá por el siglo XIII. Aunque también la palabra *organum* se usa para nombrar al instrumento (Idem).

Los compositores de esos tiempos idearon varias maneras de escritura de la música para la polifonía, consistente en indicar esquemas rítmicos con base en diferentes notas, que permitía una gran variedad de combinaciones sonoras. En toda Europa tuvieron lugar múltiples experimentaciones y desarrollos en el canto, la composición, la mezcla de instrumentos, el aprovechamiento de la literatura, la mejora en la escritura, hasta llegar a los formatos actuales. Aunque los diferentes géneros y expresiones musicales corresponden a un ámbito de creación, en todo momento se vinculan con los avances y cambios sociales, económicos y científicos ocurridos en el continente.

Los avances musicales no son uniformes en Europa. En ciertos momentos Francia alcanza los mayores desarrollos, le sucede Inglaterra, alrededor de 1500 los Países Bajos asumen la hegemonía, aunque posteriormente a los italianos corresponde imponer la moda y los estilos musicales en el Continente. En 1527 el músico flamenco Adrian Willaert se hace cargo de la dirección musical de San Marco en Venecia, el puesto más prestigiado; por esos años se reconoce la capacidad de Andrea Gabrieli, posteriormente se celebra a Giovanni Gabrieli como el músico más destacado. Los músicos italianos

ocupan un lugar relevante en el arte sonoro de Europa en los siglos XVI y XVII.

Como en toda historia, además de centros geográficos, se suceden músicos y géneros, dependiendo de los ritmos en el desarrollo económico, la expansión de las vías comerciales, la aparición de príncipes interesados en apadrinar a grupos y a jóvenes prometedores, también la iglesia juega un papel destacado en la producción musical. El *madrigal* adquiere enorme relevancia, este género era una composición nacida de un poema breve y comprendía un conjunto de posibilidades tanto musicales como poéticas, como el *soneto*, la *canzone*, la *ballata*. Estos poemas se formaban de una sola rima libre y varias sílabas, se tomaba el poema de un escritor famoso y la música era una tonada con la cual se cantaba la poesía, que de acuerdo con la época, hacía referencia a un romance, adoptaba tonos eróticos y se ubicaba en un ambiente campirano. El *madrigal* se cantaba en las reuniones sociales, en casas importantes y los castillos. Un intérprete relevante de los madrigales fue Claudio Monteverde, él componía música polifónica para solos y dúos con acompañamiento instrumental.

Una historia de la música permitiría referir el papel de innumerables compositores, ejecutantes, géneros, características; no es el interés de nuestro trabajo. Terminamos esta sección con una breve referencia a la *ópera*, género donde Mozart tuvo enorme importancia y también a su escritura.

En el siglo XVI el principal centro operístico fue Venecia, desde ahí dominaba el continente. La *ópera* veneciana era escénica y musicalmente espléndida. Su esencia partía de una trama confusa, en general dramas personales, situaciones irreales, una mezcla de motivos serios y cómicos. El coro era escaso, la orquesta acompañaba la secuencia de escenas y conflictos, el centro de todo eran las arias, que realzaban todo el espectáculo, ya sea en momentos cumbres o en el final por todos imaginado, pero no por eso menos esperado. Si bien las ciudades italianas habían ganado fama con la *ópera*, también había espectáculos similares en Inglaterra, Francia, los Países Bajos o Alemania. Entre los compositores de *ópera* más reconocidos están los italianos Carlo Pallavicino, Agostino Steffani, el francés Jean-Baptiste Lully, los ingleses John Blow, Henry Purcell, el alemán Reinhard Keiser, aunque tal vez el más destacado sea Alejandro Scarlatti, quien compuso muchas obras con la característica de un empiezo lento, continuaba con ritmos vivos, un aria, frases melódicas flexibles, altas y bajas, soltaba otra aria y

culminaba con sorpresas haciendo las delicias de su extasiado público (Grout y Palisca, cit).

La escritura musical es otro aspecto relevante en este mínimo panorama de la música en los siglos XVI y XVIII. La escritura del alfabeto, con orígenes en Fenicia, acertó a mutar los fonemas en letras, pero es hasta poco antes del año 1000 que en los conventos se empieza a estructurar el alfabeto tal como se lo conocemos. La notación musical también empieza a concretarse en estos tiempos. Antes, la cultura grecorromana fue incapaz de darle una significación escrita al sonido resultante de los ejercicios musicales.

La emergencia de una escritura musical sistemáticamente organizada constituye un acontecimiento de pasmosa originalidad que carece de auténticos precedentes. La *foné* musical, que los latinos denominaban *vox* (tanto en referencia al sonido musical humano como al instrumental), comienza a ser analizada, en esos tiempos carolingios, a partir de pequeñas unidades –los llamados neumas– con los que se suscita un inicio de notación escrita (Trias, 2008: 76).

No es posible tener una fecha exacta de cuando comienza este prodigio, aunque como toda hechura humana comprende un largo proceso de elaboración. La música hasta entonces era un terreno propio de la absoluta memoria, de compositores e intérpretes que combinaban sus respectivos saberes y los seguían mezclando en posteriores ejecuciones. Isidoro de Sevilla apuntaba que la música se destruye si la memoria no tenía la capacidad de conservarla. Es difícil remitirse a formas musicales previas a su preservación. Se tienen, sin embargo, antiguas referencias de monjes de abadías, se trata de señales que intentan fijar el objeto deseado: altura, duración, acento, velocidad, intensidad, etc.

Aparece el neuma, la forma primaria para detener el sonido, ritmos, cadencias, prolongaciones en el tiempo, las sensaciones que se pretende transmitir mediante la modulación acústica. Esos neumas indican el contorno melódico, los ascensos y descensos tonales, aliento, hálito y gesto. El origen tal vez esté en la prosodia, en la acentuación que se dan al sonido agudo, virga y el grave, punctum. Lo que aparece en el ingenio del músico del año 1000 y sus alrededores, es el conjunto de signos y señales que van a plasmar los cambios sonoros que contiene su canto, altos, fuertes, prolongados, suaves, fuertes, etc. (Trias, cit).

En tanto transcurre la obra, el compositor fija un enjambre de indicaciones, rampas, pirámides, bucles que suben y bajan, se enroscan, levantan vuelo, marcan un sostenido. “Esa constelación de señales escritas sobre el papel se configura en sus orígenes a campo abierto, con indicaciones rudimentarias de altura o de jerarquía, pero sin que pueda todavía determinarse con exactitud dónde, en qué preciso lugar, debe situarse cada nota (en términos de altitud tonal, o con relación al registro de la clave modal” (Trías, cit: 79).

Esas primeras formas de escritura marcan las elevaciones y el descenso, no determinan el intervalo, aunque gradualmente logran definir y fijar los cambios melódicos y rítmicos en la hoja. Una dificultad primaria es cómo comunicar la idea de un sonido aislado, cómo separar una nota de otra. Prevalece la solución inductiva de anotar el agudo y el grave, en un canto monódico.

Una importante ayuda para el desarrollo de la escritura es el pentagrama, un esquema donde plasmar alturas, secuencias, ritmos e intervalos. Esta invención suele atribuirse a Guido d'Arezzo a mediados del siglo XI. También él se encarga de proponer los grados de la escala. Posteriormente se agregan todo tipo de modulaciones posibles. En esa época de ruptura con los antecedentes griego y romano y el surgimiento de la civilización occidental dominante, ocurre la creación, fuerte y lúcida, de un sistema original de escritura de la música.

Nace en Europa con la notación interválica de los códices que registran esa escritura musical, diferenciándose en forma prístina de la escritura textual que debe ser pronunciada o declamada, y que adquiere identidad y sentido musical en virtud de ese esparcimiento de una nube de notaciones que la cercan y la rodean (Idem: 81).

El resultado es un conjunto de notas, con sonido individual, sencillas, con personalidad propia, capaces de acomodarse de mil maneras y generar todo sonido rítmico y melódico posible.

Para entender la revolución musical europea, que culmina con la gestación de la polifonía bajo la forma del contrapunto, es preciso no pensar en un factor aislado. Nunca las grandes revoluciones, ni en la ciencia ni en las artes ni en la filosofía, proceden de un único ingrediente. Se trata, siempre de la confluencia de varias circunstancias, todas ellas decisivas. Para llevar a cabo esta transformación, según Trías, hubo necesidad de conjugar tres

factores: El primero, conformar una organización de tonos e intervalos, poder definir las alturas, las cadencias; en segundo término se hace necesaria la elementalidad atómica de la nota musical, la escritura interválica; y por último incorporar la polifonía contrapuntística. El logro es una lectura vertical en donde se pueden escuchar dos o más voces de forma simultánea, la consonancia y la disonancia: la sincronización compleja.

Un acercamiento

Las referencias sobre Mozart son apabullantes. Lo menos que se puede decir es que fue un genio, un genio precoz. Llama la atención que el portento musical brota muy temprano, desde los primeros años deslumbra a su padre y a quienes visitan la casa de Salzburgo: ese niño dará mucho que decir, al grado de llegar a identificarlo como el músico por excelencia. Las biografías están llenas de datos curiosos sobre los destellos de una increíble capacidad para hacer y crear música, condición que se preserva e incrementa notablemente. Mozart es un icono como músico y como persona. Después de una fulgurante niñez, la madurez está colmada de obras deslumbrantes, y para consternar a cualquiera, su muerte prematura, inesperada, queda envuelta en el misterio.

La capacidad del genio para hacer música a una edad sumamente temprana supone un desarrollo espontáneo donde sólo interviene la naturaleza, y en contraposición no hubo necesidad de una educación. Como ningún otro estudiante de música, las anécdotas apuntan a un niño Mozart con nada o muy poco apoyo social. Casi se elimina el entorno histórico, el estado de la música y de la cultura de Europa del siglo XVIII, el papel del padre, el ambiente familiar y de Salzburgo. La conocida referencia nos lleva a pensar en el niño hecho por sí mismo, la creación autónoma sin la intervención de prácticamente nadie.

Las biografías consultadas, remarcan el genio natural de Mozart niño, la admiración ante la edad en sus primeras composiciones, las exhibiciones musicales a los tres años, a los cuatro, los cinco. Las lágrimas de Leopoldo al percatarse del inusual fenómeno casero, las interminables giras, y los éxitos sin fin alcanzados en la sorprendida Europa. Algunos autores refieren al padre como su único educador, el empresario obsesivamente interesado en mostrar a sus niños prodigio por palacios y cortes reales, el egoísta personaje que busca sobresalir social y económicamente a costa de las excepcionales virtudes de sus hijos.

El propósito de este apartado del trabajo no pretende andar por ese camino trillado. Queremos volver la vista hacia las condiciones que pudieron intervenir en la formación del músico sin igual. Nos preocupa tocar, así sea superficialmente, el paisaje musical de su tiempo, el ambiente de las cortes y las ciudades, las circunstancias educativas del hogar y el contexto en general. Pretendemos revisar en las numerosas biografías los detalles referentes a la educación proporcionada por el padre, cómo el niño se acerca a las enseñanzas de la hermana, las circunstancias de aprendizaje de ambos niños, el apoyo educativo de la hermana, la influencia de la cotidiana y exhaustiva ejecución musical en el hogar, la apropiación de la cultura musical de su tiempo.

Nuestro objetivo es tener una idea del apoyo pedagógico recibido por el mayor genio musical. ¿Cómo fue la atención pedagógica del niño Mozart al momento de mostrar sus primeros destellos musicales? ¿Cuál es la importancia educativa del padre Leopoldo? ¿Qué ocurre con el niño, el joven y el adulto Amadeo en relación al entorno cultural de Europa? En nuestra opinión el niño músico no se hace solo, su genialidad está en función del contexto social, político y musical que despide esa Europa cargada de tradición, cultura, las condiciones especialísimas de creación en todos los campos de la acción humana. Un enorme talento requiere de un ambiente para concretarse. No basta posea una base biológica muy elaborada, se requiere de circunstancias igualmente favorables que operen como catalizador de los desarrollos humanos sumamente elevados.

Es obvio que nuestra observación no cambia en nada la grandeza del hijo predilecto de Salzburgo, tampoco modifica su genialidad genética. Atender a un contexto socio histórico no quiere decir éste sea prioritario. Sin embargo, no se pueden negar las condiciones de desarrollo, de Mozart ni de nadie. Nuestra posición ha sido la interacción de las cualidades naturales con un ambiente determinado. Ambos factores se influyen dialécticamente, los dos resultan afectados con la acción del otro.

Estos apuntes no tienen de ninguna manera el propósito de ofrecer un tipo de biografía, las hay excelentes, bien documentadas, de investigadores que tuvieron en su manos las fuentes originales, caminaron por las calles de Salzburgo, se sentaron en las capillas y teatros donde se presentaron las obras de Mozart. En la actualidad los estudios sobre Mozart abundan, basta citar su nombre en la red y aparecen cientos de referencias, sobre su vida,

Salzburgo, y sobre todo hay documentadísimos análisis de su extensa obra, su importancia y significados. Como señala Hildesheimer (1983), varios biógrafos han tratado de conocer, con suerte o sin ella, quién fue el personaje real, el Mozart de carne y hueso. Unos lo han exaltado a los más altos sitios y no falta quien ha procurado esconder sus supuestos yerros

Los personajes notables de la historia tienden a ser deformados para bien o para mal. En el caso de Mozart algunos estudiosos han elaborado biografías a modo, restringiendo su existencia a una estricta evolución musical, se han repintado retratos para ofrecer un rostro bello, la posible vida real ha sido objeto de recortes, se seleccionan momentos y eliminan otros, se imagina un humano cargado de virtudes morales pero irreal, al final se presenta una figura ideal, despersonalizada, aceptable a espíritus hipócritas. El genio de Salzburgo, como cualquier otro mortal tenía muchas virtudes y seguramente múltiples contradicciones y debilidades. En vida y después de su muerte, un buen número de cartas fueron eliminadas por familiares o parientes para no hacer desmerecer al héroe; esos censores encubrieron fases de su personalidad o circunstancias reveladoras de su manera de pensar y de ser. Se evitan vergüenzas y por el contrario se pierde el conocimiento del ser humano.

Mozart, como muchas personas de esa época y de años más recientes, era dado a referirse a las funciones anales y excretoras con el mayor desparpajo. Seguramente en su familia y el medio social eran comunes esas expresiones, pero con el tiempo se eliminaron muchas de esas referencias bruscas. Sin embargo al cancelar ciertos aspectos de una vida, se escamotean para la historia fragmentos del hombre, reducen la posibilidad de tener una idea más completa de quien fue Mozart, en su integridad, afectos, pasiones, inconsistencias.

El siglo XVIII significó muchas rupturas, la más trascendente tal vez sea la Revolución Francesa. Esa lucha marca el comienzo del fin de las monarquías tradicionales y una moral tramposa. Mozart con frecuencia hace uso de un lenguaje mordaz, se vale de la comunicación sin maquillaje de la gente de su tiempo, no sólo de los sectores populares, sino el empleado por los eruditos y los mismos sacerdotes, seres con doble discurso, uno para el púlpito y otro para la palestra. El lenguaje llano sirve para mostrar otras caras de la relación personal o social, recurre a la crudeza verbal para explicitar sentimientos o posiciones. Se usa en la calle,

en la cantina, en la intimidad del hogar, aunque también son un buen instrumento para desafiar al poder establecido, para burlarse del poderoso, pues no hay otra manera de hacerle frente.

Mozart vive el mismo tiempo que otro personaje memorable, el excluido Donatien marqués de Sade, (1740-1814), quien le precede en la existencia y le sobrevive más de dos décadas. El marqués es un excelente ejemplo de los estilos de habla ocupados por el público y los estilos de las clases cultas, en sus escritos exhibe tanto la sencillez del pueblo llano, la exquisitez de habla de personajes eruditos, e incluye las palabras extravagantes, escandalosas, soeces e impronunciadas. Sade integra la totalidad del lenguaje de una sociedad: toda palabra es válida, todas las expresiones caben en el diccionario, habrá que entender su propiedad y uso adecuado en el momento y el lugar correctos.

El lenguaje de Mozart es común, si acaso jocoso, tal vez grotesco, pero nada excepcional ni patológico. Sade, con su obra literaria denuncia los impulsos de sus contemporáneos, que por conveniencia esconden y practican regularmente. Han pasado varios siglos y el marqués sigue siendo objeto de estudio precisamente por adentrarse a los espacios profundos del ser humano de ése y de nuestro tiempo. En todo caso exhibe de nueva cuenta los hallazgos de los estudiosos de la Ilustración, el papel oscurantista de la religión y el rubor vergonzante de quienes conocen perfectamente la vida social y erótica de los reyes, los campesinos y curas, e hipócritamente se escandalizan (Klossowski, Barthes, Sollers, Damish y Tort, 1969; Plessix Gray 2002).

La sociedad actual está llena de erotismos, de lenguaje descarnado, expresiones que reflejan un mundo caótico y de difícil aceptación. Ese es nuestro tiempo cargado, no de lenguaje feo, sino de una realidad horripilante. Mirar hacia la clase gobernante es ver una casta de avaros obsesos en la actividad de despojar a los gobernados de su conciencia, dignidad, memoria y hasta del fruto de su trabajo. Si volteamos hacia los medios de control como la religión o la televisión, no estaríamos lejos ni de la casta encaramada en el poder ni en la corte de los siglos de Mozart o de Sade. En algunos casos todavía somos capaces de proferir un carajo y desearíamos algún atrevido lance una picardía ante tanta agresión a la sociedad. El lenguaje, si alcanza a salir el reclamo, podría registrar la podredumbre del México de comienzos del siglo XXI, pero ese lamento no alteraría la carroña ni el olor putrefacto de la mafia gobernante, esa sí destroza todo lo que se pone enfrente.

Empezamos a saber que las transgresiones del lenguaje poseen un poder de ofensa por lo menos tan grande como la moral, y que la poesía, que es el lenguaje de las transgresiones del lenguaje, por lo tanto, siempre es revolucionaria. Según este punto de vista, no sólo lo escrito por Sade es poético, sino que además Sade ha tomado todas las precauciones para que esta poesía sea intratable; la pornografía nunca podrá recuperar un mundo que sólo existe en proporción con su escritura, y que la sociedad nunca podrá reconocer una escritura que está unida estructuralmente al crimen (Barthes, 1969: 68-69).

Mozart mostró una enorme vivacidad erótica con las amantes que pudo agenciarse, como lo indican las cartas salvadas de la censura. El genial músico ejerció su vitalidad sexual sin importarle los reproches de la sociedad puritana. En la medida de su encanto, vivió, gozó del sexo, mantuvo relaciones amorosas, y en sus cartas da idea de la satisfacción alcanzada. Como ser humano intentó el placer y el disfrute, otra cosa es aprobar o rechazar su forma de vida. Tal vez sea necesario hacer un esfuerzo de imaginación y tratar de situarse en los palacios reales, pensar en la vida de los teatros, el trato con cantantes y actrices, eso nos dará una idea de la vida amorosa de Wolfgang Mozart. Han transcurrido muchos años, los esquemas morales van y vienen, y cada quien podrá emitir un juicio sobre algo tan simple como la vida amorosa de un ser humano.

Esas biografías maquilladas tienen el claro propósito de esconder hechos pretendidamente escabrosos y exaltar otros que a juicio del autor son apropiados. Con esa selección se pierde la esencia de una vida, alguien se toma el derecho de exaltar eventos y borrar otros. Estamos ante relatos editados, donde el escritor elimina lo reprochable y sólo toma en cuenta los eventos publicables. El personaje en cuestión es desvanecido y aparece el criterio del estudioso. Los reportes tendenciosos no nos acercan al personaje real, exhiben el miedo de los censores, la incomodidad de ver como sus semejantes se encueran, se funden entre sí, hablan despreocupadamente de sus simplezas, se burlan del mundo y la sociedad y lo expresan con regocijo.

Las biografías cuidadas y arregladas forman parte de muchos de los grandes hombres y mujeres, y Wolfgang Mozart no escapa a esa línea. Se quiere ver lo conveniente, se enfatizan las cualidades y desaparecen los supuestos defectos. Algunos autores prefieren atender sólo al niño precoz que asombró a Europa con su

talento musical, gustan de referirse a los grandiosos pasajes de sus óperas y conciertos, aunque descuidan aspectos que en su opinión no engrandecen al genio. Algunos de esos trabajos hacen mención a la obra artística, las características de la obra, la grandeza de las composiciones, la transformación del pequeño compositor en el adulto exitoso. En esas miradas, Mozart adquiere una figura celestial, lo elevan al rango de héroe impoluto, deja de ser un hombre de su tiempo, un creador musical en lucha con sus colegas y el entorno cultural. Hildesheimer apunta:

Nosotros, que somos más expertos que los contemporáneos de Mozart en interpretar manifestaciones de anomalías psíquicas; nosotros que creemos conocer su génesis o por lo menos intuirlo, creemos poder acordar nuestra comprensión hasta el síntoma más extremo. Ya no intentamos hoy mitigarlo o minimizarlo como lo han hecho hasta el exceso los biógrafos de Mozart, en su esfuerzo por “salvar” para la posteridad su comportamiento y su imagen. Con nuestra fantasía no logramos aproximarnos a Mozart, y es en efecto inimaginable que esta figura inquieta y cambiante no haya tenido ningún hechizo metafísico como lo tenía por ejemplo Beethoven... Mozart siguió siendo el extraño, que no quería verse como tal, que nunca advirtió la naturaleza de su propia lejanía; siguió siendo, además, aquél que nunca se reveló. Y si creemos inclusive reconocer una figura suya a través de los testimonios llenos de lagunas, también para nosotros, sin embargo, aquella sigue siendo oscura y enigmática en su esencia más íntima, precisamente en el elemento que vincula su creatividad con su comportamiento (op cit: 289-290).

Pero no sólo lo escatológico se esconde o tamiza en la vida del compositor extraordinario, también se tiende a suavizar la relación con el padre, la ruptura por motivo de su matrimonio con Constanza Weber, el alejamiento con la hermana, las dificultades para sostener y aparentar un ritmo de vida acomodado, la posible infidelidad de la esposa, las circunstancias cargadas de misterio o de mito en que ocurre su muerte. Uno de los aspectos más descuidados en la vida de Mozart es la carencia de una explicación aceptable acerca de su personalidad. Las filtraciones disponibles permiten traslucir un infantilismo que lo acompañará por siempre, su bufonería tantas veces exhibida bien pudo empezar con el niño dedicado a la ejecución musical desde su más tierna infancia, alejado de las disputas y los juegos callejeros con los chicos del barrio, apartado de las exigencias de un ambiente escolar, cuya vida eran

los salones de concierto y no más, que en el palacio real de Viena demanda mimos a la emperatriz María Teresa y ofrece matrimonio a la futura reina de Francia, María Antonieta, quien años más tarde perderá la cabeza en la guillotina.

Mozart nunca tuvo el tiempo ni la oportunidad de ser un niño como los demás. Desde los primeros años entró al mundo de los adultos, apenas siendo un infante se le impuso dedicarse en cuerpo y alma al estudio de la música. En lugar de correr, saltar, hacer las travesuras acostumbradas, irse de vago con las pandillas de la calle Getreidegasse, recorrer colinas y ríos de Salzburgo, se pasó los primeros años y los siguientes sometido a un intenso aprendizaje, y apenas pudo caminar se le trepó en la carroza en la cual recorrería los palacios reales y las fastuosas salas de concierto de Europa.

La obsesión paterna por hacer de un niño de kindergarten un virtuoso sin paralelo en la música, contribuyó decisivamente a la formación de un joven con rasgos de adolescente incorregible, de adulto mantuvo el aire irreverente, indomable y jocoso, desdénando los protocolos convenidos en una sociedad sumamente jerarquizada, acostumbrada a los modales y reverencias absurdas. El inquieto niño Wolfgang, no cambiará de grande, se mantendrá moviéndose, bailando, contraviniendo los protocolos, brincando sobre los muebles, se mofará de los demás en público, hablará de las funciones anales como lo haría un niño maleducado sin preocuparse del rubor de una sociedad supuestamente bien avenida.

Nos hubiera gustado, a nosotros educadores, más detalle en las biografías acerca del proceso educativo, un énfasis minucioso en las técnicas educativas empleadas por el padre, cómo tuvo lugar milimétricamente el proceso de adquisición musical del niño Mozart, qué errores y dificultades presentó su aprendizaje, cuál era la actitud el padre-maestro conforme el niño mostraba avances y cuando descuidaba su tarea. Habría sido de enorme utilidad conocer las minucias del método de trabajo, el tipo de indicaciones, las respuestas y preguntas del hijo, los cambios de técnicas y la razón de su implementación, la forma de preparación para los conciertos, etc. Lamentablemente de eso existe muy poco.

Las biografías apuntan directamente al genio del niño Wolfgang, no hay menciones al estudio, al trabajo, la disciplina escolar, los posibles castigos y la dureza de Leopoldo. En esos siglos posteriores a la Edad Media, se aceptaba que la capacidad e inteligencia era una consecuencia genética, basta recordar el clásico

aforismo 'Lo que natura no concede, Salamanca no presta'. Ya había varios estudiosos valorando la importancia de la intervención social, aunque es probable nos dejemos llevar por la magia del niño que toca sin ayuda de nadie, se aprende las más complejas partituras prácticamente si estudio, deslumbra a los auditorios sin un solo ejercicio, toma el violín por primera vez y nos deja pasmados.

Somos afectos a los milagros, a lo sobrenatural, a los actos mágicos. Hacemos a un lado los años de estudio y de preparación de los grandes personajes, tiene más encanto admirar los increíbles alcances brotando de la naturaleza misma, como un manantial salvaje expulsando agua sanadora. Revisar los años de trabajo, la dedicación, los prolongados esfuerzos de un erudito o un viejo músico, produce flojera.

Mozart sólo tiene como maestro formal a su padre. Nunca pone un pie en las escuelas. Sin embargo varios autores señalan que Leopoldo tan pronto descubre las cualidades extraordinarias del niño lo somete a una estricta disciplina de aprendizaje de la música, al grado que en su vida no habrá otra cosa sino la actividad musical. Tan pronto despunta el sol hasta el final del día, el pequeño Wolfgang se dedica absolutamente a realizar los ejercicios impuestos por el padre. Leopoldo cambia de planes y su vida la dedica a la educación de la maravilla en casa. Sin embargo esos bosquejos del trabajo familiar, los ensayos interminables, son muy incompletos y vagos, apenas se señala que padre e hijo participaban en largas sesiones tratando de dominar los secretos de la música. Los datos encontrados son unos cuadernos de trabajo, partituras utilizadas en las tareas de iniciación musical, algunos tachones en la producción del niño genio, y no se tiene más.

Lo importante para nuestro caso es remarcar la educación musical de Wolfgang Amadeo, sin duda alguna el pequeño recibió una intensa preparación, así lo indica la ruptura con el desarrollo común de los niños de Salzburgo, para enclaustrarse de lleno en la adquisición de las nociones básicas, el dominio del instrumento, conocimiento de la teoría musical, acercamiento a las formas practicadas, entender las exigencias técnicas y artísticas de ese tiempo. La gran capacidad para la música es una cosa, se hacía indispensable organizar la vida entera del pequeño con el objeto de prepararlo para las exigencias establecidas en los centros culturales.

Además de la educación recibida de Leopoldo Mozart, el pequeño y el joven Wolfgang siguió aprendiendo en sus viajes, mantuvo un permanente contacto con muchas concepciones y

técnicas, diversas formas de ejecución, escuchó a infinidad de músicos de toda Europa, en sus eternos viajes tuvo la oportunidad de revisar su trabajo, de compararlo con lo hecho por la comunidad musical de los distintos países, retomó y excluyó, terminó creando un estilo propio. Todo ser humano aprende a lo largo de su vida, y sus capacidades innovadoras son mayores conforme se tienen más elementos de confrontación, análisis y síntesis, la propia invención.

Salzburgo y Viena

Salzburgo significa “castillo de la sal” y su nombre le viene desde el siglo VIII, en atención a las barcas romanas que transportaban sal. Es una vieja ciudad utilizada como parada comercial de las rutas del imperio romano, se encuentra llena de monumentos históricos, sobre todo de tipo religioso, pues también sirvió a la realización de variados festejos organizados por la iglesia. Se encuentra situada a 300 Km. al oeste de Viena y a 150 Km. al este de Munich. La ciudad se extiende a las márgenes del río Salzach. El centro histórico es dominado por las torres de las dos iglesias principales, también cuenta con varios castillos medievales, pero el monumento más impactante es la mole de la fortaleza de Hohenzalburg, edificado en el año 1077 por órdenes del obispo Gebhard von Helffestein. Salzburgo está considerada como un bello monumento arquitectónico atendiendo a sus múltiples capillas, iglesias, castillos de corte medieval y más recientemente algunos edificios modernos. Mozart radicó por muchos años en ese entorno histórico, sin embargo a raíz de desavenencias y tensiones con la jerarquía religiosa y empresarios musicales, en su madurez expresó en varios momentos su disgusto con la bella Salzburgo (Salzburgo, 2010).

La otra ciudad donde Mozart se desarrolla y la vuelve su hogar es Viena. Al igual que Salzburgo, la capital del Sacro Imperio Romano sienta sus orígenes como vía de comunicación. Por Viena pasan las migraciones celtas germanas, bávaras, eslavas y las columnas romanas, sus murallas fueron testigo de numerosas batallas, por siglos estuvo expuesta a la invasión de los otomanos, también se vio obligada a defenderse de los suecos y posteriormente fue ocupada por las tropas de Napoleón. A partir de 976, con el reinado de Leopoldo vive una larga época de esplendor que perdurará por muchos años. En 1156 Enrique II se instala en Viena y sus descendientes, Leopoldo V, Federico I y Leopoldo VI dan más lustre y grandeza, sobre todo por la atención que reciben poetas y músicos, uno de estos cantores es Reinmar von Hagenau apodado

el “Ruisenor”, quien da realce a la canción popular, sus ejecuciones arrancaron las lágrimas de su entusiasmada audiencia. Con este cantor se crea una corriente de grandes músicos, poetas y cantores.

Con el Renacimiento, sin demérito de la música religiosa, la música profana adquiere un fuerte impulso, aparecen diversos compositores y grupos de teatro, la ópera, múltiples orquestas y el enorme flujo y variedad de la música popular. El pueblo, en sus diversos estratos y condiciones sociales y culturales, es afecto al festejo emotivo como la danza, las ceremonias y los ritos ligados a la vida, el nacimiento, la boda, el amor, la muerte y las batallas ganadas (La Grange, 2002).

En el siglo XIII, el emperador alemán Rodolfo I conquista Viena y da comienzo al imperio de los Habsburgo, que se prolonga por más de 600 años. A pesar de todas las catástrofes y epidemias, la música sigue saliendo a las calles y plazas, combinando los tonos de fiesta, ahora acompañados de cantos trágicos. Las festividades continúan por motivos de la caza, vínculos amorosos, cortejos, desfiles y honores militares.

Por esos años, Maximiliano I contrata a los músicos Josquin y al flamenco Heinrich Isaac, quien adopta el nombre de Arrigo Tedesco por sus inclinaciones hacia la música italiana. Isaac excursiona en muchos géneros, aunque la mayor parte de su obra es sacra, como misas, motetes, bajo la estructura polifónica, ya sea en cuatro o seis voces. Isaac es el prototipo de la música alemana de este tiempo. Entre sus alumnos se cuenta el más reconocido de los organistas austriacos, Paul Hofhaimer, quien se distinguió por haber revitalizado la vida musical que se llevaba al cabo en la corte imperial alemana. Fernando I, coronado en 1526, revive el prestigio musical de Viena después de años de abandono, reestablece la capilla imperial con el auxilio de varios músicos y compositores predominando los flamencos. Se pueden mencionar al alemán Heinrich Finck, los flamencos Arnold von Bruck y Meter Maessins, el checo Stefan Mahu, el holandés Jean Guyot, etc. Estos personajes hacen que Viena sea reconocida como uno de los centros musicales más importantes de Europa (La Grange, cit).

Fernando II ocupa el trono a partir de 1619, da prioridad a la música sacra, y se incorporan por vez primera las solistas femeninas y los castrados. En la capilla del rey se ejecutan obras de Giovanni Valentín, Pietro Verdina, Horacio Vecchi, el *Orfeo* de Monteverdi. La primera ópera se ejecuta en 1633, se trató de *Il Sidonio*, de Ludovico Bartolaia. Al rey lo sucede su hijo, Fernando

III, quien invita al célebre Claudio Monteverdi a instalarse en Viena, y ante la negativa encarga diversos trabajos a Francesco Cavalli, Giovanni Felice Sances, Antonio Bertali, Giovanni Budor. Leopoldo I, es un verdadero músico y él mismo dirige varias obras. Su regencia recuerda memorables momentos musicales, aunque no sucede lo mismo con su actividad política o militar. Se decía: “Un concierto bien ejecutado le procuraba mayor placer que una victoria. Sus generales se lamentaban con frecuencia de que no hubiese suficiente dinero para el ejército y de que el soberano gastase sumas desproporcionadas para sus representaciones de óperas” (La Grange, 2002: 36).

A comienzos del siglo XVIII, el siglo de Mozart, aparece un compositor de primer orden, el austriaco Johann Joseph Fux, quien recibe una formación de organista y se perfecciona en Italia. Fux es un compositor prolífico, se le reconocen más de 500 partituras. Por su estilo se le conoce como el Palestrina austriaco. Se caracteriza por su monumentalidad, el sentimiento dramático y una ornamentación totalmente barroca. Cuando Leopoldo asciende al trono de Bohemia en 1723 le encarga a Fux una obra dedicada a la grandeza de los Habsburgo. Al año siguiente, el emperador Carlos VI participa en la realización de la ópera *Euristeo* que dirige el alemán Johann Mattheson, donde la futura reina María Teresa figura en el reparto. Los sectores poseedores de la riqueza y en general la nobleza de esos tiempos concedieron a la música un lugar destacadísimo para acompañar las celebraciones, los rituales, la actividad cotidiana, y funcionó como el centro del entretenimiento.

En los años cercanos a la presencia de Mozart, existe un buen número de músicos notables, en especial los de origen italiano, como Giovanni Battista Bononcini, Antonio Caldara, Francesco Conti, Giuseppe Porsile, el portentoso Antonio Vivaldi quien se muda a Viena a una edad avanzada, Nicola Porpora, Oracio Benevoli, Tomasso Traetta, y muchos otros. Entre los de formación alemana están Johann Adolf Hasse, Josef Felix von Kurz, Georg Muffat. Hacia 1740 en Europa las tradiciones musicales se confunden, se nutren unas a otras, hay muchas corrientes, géneros, compositores y estilos, en plena convivencia, interacción y reciproca influencia. “En resumen, ahora la escena ya está preparada para la fabulosa explosión que convertirá a Viena, en el último tercio del siglo XVIII, no en una sucursal de Venecia o de Milán, sino en la capital de la música germánica, o quizá de la música en general sin otros calificativos” (La Grange, cit: 52).

Antes de la aparición de Wolfgang Mozart, la escena musical vienesa había estado dominada por dos grandes personajes: Christoph Willibald Gluck y Joseph Haydn. Gluck, quien nace en 1714 y habría de fallecer en 1787, desde muy chico aprende a tocar el violín y el piano, condición que le permite desde su juventud ganarse la vida como organista, violinista, cantante y profesor, aunque simultáneamente estudia filosofía en la universidad de Praga. Después de trasladarse a Milán, a los 27 años presenta su primera ópera, *Artaserse*, que lo lleva al éxito y le crea una bien ganada fama. En su andar llega a Viena donde compone y dirige, la *Semiramide riconosciuta*, para la reina María Teresa, hace *Issipile* y *Ezio*, continúa con las óperas *Ipermestra* y *La clemenza di Tito*, sin embargo no logra ser contratado por María Teresa, la emperatriz. Gluck, al servicio de príncipes sigue escribiendo arias, óperas y conciertos. Contrario a su fama, no obtiene los cargos deseados ni asegura los ingresos económicos para llevar una vida cómoda. Entre sus numerosas obras de muy diferente género se cuentan, *Le cinesi*, *La danza*, *Festa teatrale*, *Ifigenia*, *L'arbre enchanté*, *Don Juan* y muchas más. Ya más grande, viviendo en Viena, Mozart lo visita en varias ocasiones. Aunque Gluck no nació en la capital austriaca, muchos músicos reconocen su presencia en esa ciudad y sobre todo le agradecen la influencia ejercida sobre ellos, en especial Mozart y Beethoven.

Franz Joseph Haydn nace en 1732 en los confines del país austriaco, en Rohrau a orillas del río Leitha. Es el segundo de los doce hijos que tendrían Mathías Haydn y María Koller, aunque el padre se dedicó a la construcción de carretas, en el hogar se tenía la costumbre de entonar canciones populares acompañados de la arpa. Con apenas cinco años, Juan Mathías Frank, pariente lejano se hace cargo de la educación del pequeño Joseph, instruyéndolo en catecismo, gramática y música eclesiástica. En atención a sus facultades extraordinarias para la música, su instructor lo inició en el estudio del violín y el piano y lo hizo participar en el coro de la iglesia. Pocos años después, George Reutter, compositor de la corte se lleva a Haydn a la catedral de San Esteban, en Viena, donde realmente adquiere su formación musical en un medio lleno de carencias y hambre (Ehinger, cit).

Como parte del coro, el joven Haydn, tenía la obligación de participar en las ejecuciones de todo tipo de festejos religiosos, de la corte y particulares; su educación, además de incluir una intensa práctica en el piano, violín y el coro, recibió amplios

conocimientos en literatura musical y compuso breves obras musicales. A pesar de su corta edad, unos veinte años, fue encargado de impartir clases a los músicos más jóvenes incluyendo a su hermano Miguel, que alcanzaría cierto éxito como compositor y director de orquesta.

Haydn, además de ganarse la vida como maestro, también tocaba ocasionalmente en orquestas y empezó a consolidar su habilidad como compositor, alcanzando cierta fama. Fue llamado por los miembros de la realeza, la fuente más preciada de ingresos. Su carrera se ve apoyada por el barón Carlos José de Fünberg, quien lo incita para que componga música de cámara, obteniendo el puesto de director de la orquesta del conde Fernando Maximiliano Morzín. Por esa época se casa, sin que el matrimonio haya sido una fuente de paz o de afecto. En 1779, a los 47 años, conoce a Luisa Polzelli, cantante de su orquesta, quien desde ese momento se convierte en la compañera de su vida (Ehinger, cit).

Haydn va a dedicarse la mayor parte de su vida a servir a los príncipes Esterhazy, como director de orquesta en su castillo de Eisenstadt, no muy lejos de Viena. El contrato firmado por Haydn comenzó en 1761, a sus 29 años, y prácticamente duró hasta su muerte, en 1809. En esa jefatura musical produce la mayor parte de su obra. Empieza con las sinfonías *Le matin*, *Le midi* y *Le soir*, agrega decenas de obras, entre las que destacan *La pasión*, *Sinfonía de la despedida*, *La caza*, *Los cuartetos rusos*, *Los cuartetos de las vírgenes*, *La cantante*, *El boticario*, *Las siete palabras del redentor*, *La misa de la creación*, *Las estaciones* y muchas otras.

Haydn es un compositor prolífico y se le reconoce una gran cantidad de sinfonías óperas, cuartetos, un gran número de géneros musicales, que lo llevan a recibir los más grandes reconocimientos de sus contemporáneos. Haydn mantuvo una prolongada y cercana amistad con Mozart, se comenta que fue quien condujo al joven músico a incorporarse a la logia masónica. En 1790, a la edad de 58 años, Haydn decide incursionar en el medio musical inglés, así que en dos ocasiones viaja y desarrolla una importante labor musical en Inglaterra, allí escribió las *Sinfonías de Londres*. Más tarde regresa a su patria donde es reconocido por su obra. Sus últimos años están cargados de afecto, cariño y admiración. Como pocos músicos, Haydn es testigo de las muestras de cariño y de un claro aplauso por su creación (Ehinger, cit y La Grange, cit).

Los músicos de estos siglos se movían entre los favores de reyes y príncipes, la aceptación de curas y obispos, el mecenazgo de algún noble. El reto de la independencia se dará con la grandeza de Mozart o Beethoven. El músico moderno de 1800 estaba sujeto a las órdenes y caprichos del rey, los aristócratas ilustrados y la autoridad eclesiástica. Haydn, director de orquesta al servicio del príncipe Esterházy, estaba obligado a entregarle toda su producción musical, se vestía al gusto de su señor, era un vasallo más. Sólo al final de su vida, en Londres, pudo darse el extraño lujo de sentirse libre, de trabajar a satisfacción sin un señor a sus espaldas. Bach prefiere mantenerse en la sencillez de una capilla en Leipzig, obteniendo cierta libertad renunciando a participar en los compromisos de alguna corte. En cambio Mozart, al abandonar Salzburgo emprende el nuevo oficio de artista libre; realizaba su trabajo por encargo, no trabajaba si no tenía asegurada la paga y compuso en tanto se le demandaron obras, sus óperas no estaban pensadas para pasar a la eternidad, eran un encargo económico con fecha límite, sólo la paga garantizada estimulaba su inmensa labor creativa. Es Beethoven quien logra una independencia económica y artística, se le solicitan sus trabajos, no anda tras de un empleo. “Las sonatas de Beethoven no son ya composiciones escritas para entretener, para la ‘sociedad’, sino puras obras de arte. (Einstein, 1994: 23 y Hutchings, 1986).

Mozart

Wolfgang Juan Amadeus Crisóstomo Mozart nace el 26 de enero de 1756. Según Ehinger, el niño poseía un don del cielo, pero requería de cuidado y de apoyo. Las primeras composiciones del niño Mozart son incuestionablemente un prodigio muy particular, aunque en esos comienzos se advierte en cada rasgo la mano del padre Leopoldo, quien es un notable músico y pedagogo. La casa de los Mozart es un estudio musical, prácticamente todo el día se hace música, en esa casa sólo se habla de lo mismo y el padre tan pronto detecta las habilidades excepcionales de sus hijos, no duda en abandonar su trabajo y dedicarse por completo a intervenir educativamente en uno de los desarrollos musicales más extraordinarios. “Es importante indicar la decisiva parte que tuvo Leopoldo Mozart en el desarrollo artístico de su hijo. Y se puede concebir como una suerte única que el mayor genio de todos los tiempos creciera al lado de un padre que poseía facultades

pedagógicas como pocos para guiar a tal genio hacia el camino correcto” (Ehinger, 1952: 164).

Mozart no tuvo que luchar con la composición, fue adiestrado sistemáticamente y en profundidad desde la infancia, sabía sacar partido instantáneamente de cada impresión musical nueva. Se dedicaba a componer a horas regulares. Habitualmente elaboraba las ideas de forma previa en su mente, con intensa y gozosa concentración y las completaba hasta en los últimos detalles. Escribirlas luego sólo consistía en transferir al papel pautado una estructura que, por así decirlo, se hallaba ya ante su vista; de ahí un toque milagroso, algo a la vez infantil y divino en todo esto; y aunque las investigaciones recientes han revelado que, en algunos casos, hubo una mayor proporción de trabajo y revisión en los procesos creadores de Mozart que lo que solía pensarse, persiste, no obstante, esa aura de milagro (Grout y Palisca: 1996: 615).

Para Orta Velásquez (1962) no existe una vocación musical que se haya manifestado de manera tan temprana y haya fructificado también con tanto esplendor. De la personalidad infantil señala que era de grácil figura, desenvuelto, inteligente, despierto y sobre todo estaba dotado de una capacidad creadora deslumbrante, al grado que sorprendió y agradó a reyes, príncipes, altos jerarcas religiosos y aun al mismo Papa de aquellos tiempos. El escritor Hasse hace ver que era un peligro para la mediocridad de sus compañeros de profesión, y para Haydn era el compositor más grande que había en el mundo

Estos autores observan las grandes habilidades mostradas por el niño desde muy pequeño, aunque reconocen la importancia como conductor del padre. Leopoldo descubre en su casa con enorme agrado a los dos niños con cualidades musicales inusitadas, deja todo de lado y se aboca de lleno a su educación. Desde sus primeros años, primero María Ana y casi enseguida Wolfgang Amadeus fueron adiestrados sistemáticamente en la ejecución y la composición, área donde Mozart destacará entre los grandes músicos.

El punto es interesante. Los niños muestran cualidades fuera de lo común, sin embargo solos no pasarán de ser buenos músicos. No se puede obviar el papel educativo de Leopoldo. La conjunción de cualidades sobresalientes con el entrenamiento exhaustivo impuesto por el padre, dará por resultado la grandeza musical de la familia Mozart. Leopoldo reencauza su vida, se vuelca

en la preparación minuciosa y la programación de las giras artísticas que emprenderá por varios años. Hay una especie de sacrificio del músico de capilla, el pedagogo del violín y el músico ya formado que da por terminada una carrera en aras de las dos promesas en miniatura, se termina la carrera de Leopoldo para que surja la deslumbrante trayectoria del niño Wolfgang.

La labor de Leopoldo no es altruista, no hay asomo de humildad o benevolencia, por arte de magia brota la personalidad arrolladora del empresario y exhibidor que va en pos de fama y ganancia económica. Los estudiosos de la vida de Mozart ven al padre ensimismado en los pequeños que asombran a las cortes europeas de mediados del siglo XVIII, no pierden detalle del ambicioso padre obsesionado en sacar ventaja de sus maravillosos hijos, no lo jala el arte, ni siquiera el bienestar de la familia, el oscuro músico sólo tiene en mente el filón económico que representan los pequeños virtuosos. El pedagogo prepara intensivamente a los hijos, día y noche les encarga ejercicios, se ensaya, elabora guías para promover la potencialidad musical, hay corrección y mejora, se desarrollan las habilidades musicales; por su parte el empresario elabora rutas de viaje, envía cartas a reyes y obispos, les ofrece demostraciones increíbles de dos niños, en especial el varón, todavía menor y con más futuro. El pedagogo no descansa, el empresario no para en presentaciones, aún a costa de la salud de los hijos. En ambos casos el trabajo es exhaustivo, por años los arrastra de salón en salón, teatros, capillas, la plaza pública, con el objetivo claro y definitivo de la ventaja económica y el reconocimiento social. Los niños siguen el proyecto del padre, se ven sometidos a una educación rigurosa, agobiante, cuyo beneficiario sería un egoísta empresario (Ehinger, cit).

Leopoldo Mozart, director de orquesta en Salzburgo, maestro y compositor se escapa de cumplir con el modesto encargo conferido en una capilla de pueblo, ahora va a vivir de la promoción del talento excepcional de dos niños que no alcanzan los 10 años de edad. Respecto a ese cambio sufrido por Leopoldo Mozart, autores como Candé no son nada considerados. Este es su reclamo: “El mismo año en que Wolfgang cumple seis años, Leopoldo se lleva a sus hijos en gira: Munich, Linz, Viena. Los exhibe como perros de circo. Se pide al pequeño tocar sobre una tela que oculta el teclado. Debe decir los nombres de las notas que otros tocan. Improvisa sobre temas que el público exige” (Candé, 1998: 124).

El pequeño Wolfgang se acostumbra al reconocimiento, el aplauso y las expresiones de admiración salidos de todos lados, la nobleza queda gratamente sorprendida ante la gracia y la capacidad musical mostrada. Muy pronto cobra conciencia de su condición excepcional, así se ve en sus cartas, espera sobresalir y que el mundo se rinda a sus pies. Es posible que prefiera las muestras de cariño de los desconocidos, los expertos en el arte musical, complacidos y aduladores de toda laya, que le permiten desplegar su ingenio, le abren un espacio para sus excesos, le prometen una vida de triunfos y le otorgan un lugar en el Olimpo musical. El niño Mozart vive una fantasía, una especie de teatro, en ese escenario deja boquiabierto a su audiencia, que se desvive en el aplauso y los halagos. Para un niño menor de diez años debe ser desquiciante sentirse el centro de las miradas, verse elevado a los umbrales de la grandeza, ¿quién podría resistirse a perder la cabeza si todos lo tratan de genio? En esas condiciones el niño se acostumbra al aplauso, demanda atención, pide ser querido por todos.

Ésa vida fantástica, cimentada en la admiración pudo ir levantando una barrera frente a sus padres y la hermana, con quienes romperá desde su juventud. El Mozart que pintan los autores, es un niño brincando entre las piernas de la reina preguntando si realmente es querido, preocupado por las muestras de afecto otorgadas como una reacción a sus genialidades en las cuestiones musicales y las ocurrencias a las que será tan proclive. Los reconocimientos desmesurados o tal vez justos rendidos a una personalidad colmada de grandeza, servirán de ingredientes para la integración de una personalidad irreverente, ajena a los convencionalismos imperantes, que desajusta con los rituales de las monarquías tan dadas a los formalismos, de una sociedad tan llena de tabúes y de dobleces insufribles. Su despreocupación podría haber indicado seguridad, ser muestra de confianza ilimitada, derivada de una genialidad única; sin embargo siempre fue un joven con enorme necesidad de consideraciones, rogaba la aceptación verdadera, amor franco, incondicional.

Mozart no se asemejaba a la imagen que nos hacemos del genio. Era de corta estatura, muy delgado, muy pálido, muy nervioso. Con una abundante cabellera rubia de la que estaba orgulloso. Extremadamente sociable, no le gustaba estar solo, salvo en los largos paseos a caballo que le aconsejaba su médico. Cuando no cenaba fuera, invitaba gente a cenar a su casa. Esas cenas debieron de tener muchas cosas imprevistas pues Constanza,

tan infantil como su marido, era una pésima ama de casa. A Wolfgang le gustaba el billar, los bolos y todos los juegos de sociedad. Buen bailarín, y buen mimo, sobresalía en ese juego, muy conocido, en que todos por turno, deben hacer que los demás adivinen un título o una frase sin pronunciar palabra, exclusivamente por medio de ademanes (Candé, 1998: 129).

Mozart desde muy pequeño se incorpora al mundo de los adultos. La puerta de entrada es la música, él podía verla como un juego, pero en los hechos era una ejecución valorada por los mayores, no por los chicos de su edad. Los niños de seis años, ocho o diez, juegan a la pelota, a las escondidas, viven entre juegos y risas, es probable no se vean obligados a trabajar, los problemas serios se los dejan a los padres. La música en un nivel profesional, más que una actividad irrelevante o lúdica consiste en un ejercicio convencional, sumamente estricto, con exigencias teóricas y prácticas, convenciones propias de la gente mayor. Las biografías hablan del niño Mozart, cuya vida transcurre en el estudio de su casa, recibe instrucciones, ensaya a todas horas, corrige y pule, alcanza los más altos niveles de ejecución para agrandar a públicos cultos, ya sea de la realeza, los teatros o las catedrales. Pero no tiene tiempo para actuar como chiquillo despreocupado. Con unos cuantos años encima forma parte de los negocios, las representaciones, los compromisos, debe proceder como los grandes artistas: trabajar mucho, ensayar todo el tiempo, se le induce a responder y ajustarse a los compromisos establecidos por los adultos. No hay juego, sólo existe el trabajo apreciado por los señores y señoras, condes, marqueses, comerciantes, la misma reina María Teresa, soberana de los añejos sacros imperios.

El joven Mozart pronto se casa, se gana la vida de manera independiente y participa de las distracciones de la época, como los juegos de azar, los caballos, las cacerías, la vida social y los compromisos económicos para los que no resulta habilidoso. La personalidad que pintan quienes le conocieron y han tejido leyendas a partir de versiones cercanas y remotas, hacen ver que era una madeja de contradicciones, a veces rebosante de felicidad, juguetero, animoso, bromista, aunque repentinamente pasaba a la confusión, la angustia, el desánimo. Otra cosa era verlo concentrado en su trabajo, pasar frente al piano horas totalmente absorto, ideando obras maravillosas, ahí nada lo paraba; pero súbitamente pasaba a las bromas insensatas, se reía de cualquier tontería, empleaba un lenguaje ligero o vulgar.

Mozart es todo lo contrario de un intelectual: su inteligencia es mediana, su cultura es endeble, no siente el menor interés por la literatura, la filosofía, la política de su tiempo... y sin embargo, vivió en la época de Goethe, de Kant, de Voltaire, de Rousseau, de la Revolución Francesa, de la independencia de los Estados Unidos. Su genio es de la forma más elevada: permanece libre de toda ideología. Su música es una música de ángeles para el que sabe escucharla: no sólo las grandes obras maestras compuestas para la iglesia o para el teatro, no sólo los conciertos para piano o los quintetos para cuerdas, cumbres de la música instrumental. También obras de apariencia más modesta, como el Divertimiento en trío K. 563 o el sublime Ave Verum K. 618. Semejante música se le escapa al que quiere analizarla: no viola ninguna regla, no ilustra ningún sistema, no lleva el lastre de ningún pensamiento filosófico. Pero el que se abandona simplemente a su perfección siente la emoción artística más pura (Candé: cit: 130).

Otra descripción física y de la personalidad de Wolfgang se ofrece con estos elementos:

Mozart, de pequeña estatura, no era hermoso, no tenía esa figura idealizada con que se le suele imaginar. Su naturaleza enfermiza, acentuada por las constantes pruebas a que fue sometida, le daba una cierta palidez, un “tinte extranjero”, como decía su hermana. Siempre alegre y dispuesto a graciosas ocurrencias, tendía a veces a depresiones y “mal talante”, una expresión que presenta a menudo en sus últimas cartas. Su deseo de vivir estrechamente unido a la idea de la muerte no es sólo consecuencia de puntos de vista religiosos o filosóficos – sobre todo después de la lectura del *Phaidon* de Mendelssohn –, sino sencillamente una parte de su ser (Valentin, cit: 35).

De acuerdo a las observaciones hechas por la pareja londinense de Mary y Vincent Novello, quien viaja a Salzburgo en 1829 con el objeto de entrevistarse con María Ana, hermana de Mozart y Constanza, la viuda, se tiene una semblanza del músico que había fallecido años atrás. La esposa lo describió como una persona alegre, cuya afición, además de la música, era la literatura, en especial leía a Shakespeare, le atraía la pintura, incluso hizo varios dibujos, tenía facilidad para la matemática, dominaba el italiano y el latín, y como ya se ha comentado, asistía a reuniones en la logia masónica de Viena. Nannerl lo describe así: “Mi hermano fue un niño hermoso, pero una desgraciada enfermedad de viruela

desfiguró un tanto su delicado rostro, y tras su llegada de Italia, la languidez de su piel le alejó aún más de sus rasgos originales” (Hutchings; 1986: 17). Seguramente muchos de los aspectos señalados hayan correspondido al compositor, pero es probable otros sólo sean la pretensión de ofrecer una buena imagen, brindar una consideración filial no concedida en vida.

Los Novello, por ejemplo, se alejaron de los comentarios vertidos por Aloisia, hermana de la esposa, quien primeramente había sido el objeto de los afanes amorosos de Mozart y finalmente no le corresponde. El mismo Mozart en los momentos del encanto amoroso vierte halagos desmesurados a favor de Aloisia, y después del rechazo los transforma en opiniones francamente desagradables. Vincent y Mary Novello gustan de un personaje sin tachas y por eso borran toda señal del hombre burlón, el malhablado y hasta el músico estocástico.

No falta quien ve en Mozart un legado maravilloso de la divinidad cristiana, una representación terrena de lo más sublime en la tierra. Se llega a inventar ángeles donde hubo humanos:

Nuestra hipótesis no implica afirmar que Mozart haya sido, en el sentido corriente de la palabra, un teólogo, ni tampoco un filósofo. No queremos decir que Mozart haya ‘traducido musicalmente’ ideas o dogmas cristianos. Mozart ‘pensaba en música’. Por lo tanto, la relación entre su pensamiento musical y la simbólica propia de la fe cristiana debe ser planteada en un registro diverso al de la ‘traducción de ideas’ que pudieron ser conocidas y aceptadas por él fuera del ámbito de la creación musical. Diremos, por lo tanto, que se trató de un conocimiento experimental e intuitivo verificado, mediante la fe, en el seno de la misma actividad creadora. Y agregamos que esta intuición configuró en él una ‘forma cristiana de pensar’ (Ortega, 1991: 10).

Sin embargo, preferimos apearnos a los señalamientos de Einstein o de Hildesheimer, que ven en Mozart al hombre, con enormes cualidades como ser humano, un músico excepcional que desde la infancia mostró cualidades artísticas como pocas veces se han dado en la historia. Mozart representa la genialidad precoz, que en su madurez, ya en su calidad del hombre dueño de sus propósitos y conocedor de sus alcances, lega una creación enorme, rica, admirable. El Mozart adulto vivió el desbordante aplauso de toda una época, muchos conocedores contemporáneos lo aclamaron,

la nobleza muy frecuentemente integrada por expertos y la comunidad en general también le rindió honores y tributos; aunque del lado contrario, padeció la falta de reconocimiento de quienes le pudieron ofrecer un trabajo estable y bien remunerado y se negaron a hacerlo; su padre en muchas ocasiones actuó en su contra cuando no se aprovechaba de su grandeza musical, sobre todo en lo que respecta a lo material; la esposa con mucha frecuencia lo abandona por cuestiones nimias, y aunque no es fácil creerlo, padeció el ninguneo de otros músicos, de los empresarios del teatro, no pocos nobles lo desdénaron, la reina María Teresa dueña y señora de los contratos reales decidió darle la espalda. Mozart, así como fue objeto de admiración y se le rindieron todos los honores, sin desdoro de su calidad de músico excepcional, muy frecuentemente sufrió para ganarse el sustento y pagar sus numerosas deudas.

Robbins (1995) reconoce las grandes virtudes musicales de Mozart, pero no admite una madurez similar en cuanto a su personalidad, a su parecer a lo largo de su corta existencia conserva una actitud infantil que lo caracterizará en muchos de sus actos y relaciones familiares y amorosas. Según el estudioso, el hecho de haberlo aislado de muchas de las vivencias propias de la niñez, en aras de su exclusiva dedicación a la música, le dejó carencias de estabilidad emocional, ciertas limitantes en la relación con los demás, de alguna forma siguió dependiendo de su padre, siempre tuvo necesidad que alguien velara por él, era incapaz de administrar el dinero obtenido por su trabajo, de ahí el gran desorden que privó en su hogar desde que se apartó de la autoridad paterna.

Paumgartner (1990) es bastante prolijo en cuanto a la personalidad y las actitudes de Mozart. Lo pinta, coincidiendo con algunos de los autores citados, su apariencia era la de un joven de físico menudo, hasta insignificante. En tanto muchos personajes relevantes de la época cuentan con muchas pinturas o representaciones, de Mozart apenas se tienen unos cuantos cuadros, los cuales ofrecen una imagen un tanto difusa, inacabada, hecha de memoria años después, que no terminan por definir con precisión una idea precisa de su personalidad. El niño estuvo en muchas de las ciudades más grandes de Europa, convivió en las cortes, con reyes y príncipes, que disponían de los mejores dibujantes y aun así los retratos son escasos. Es probable que sólo se tenga una imagen idealizada del niño de talento excepcional, y ya de adulto no alcancen a representar la personalidad musical que encantó a su tiempo.

Una justificación, es que Wolfgang permanentemente estaba en movimiento, no podía dejar de mover pies y manos, aunque eso de ninguna manera habría impedido a los artistas fijar su imagen. Seguramente hubo otras causas que impidieron la elaboración de retratos con una mejor idea de la figura, rostro, de las características físicas y de su disposición. “Su aspecto de joven no carecía de gracia. Ahora bien, nunca fue hermoso o de apariencia avasalladora. En sus facciones permaneció siempre un resto de candor. Nunca alcanzó la edad en la que la vida comienza a tallar los surcos individuales. En una ocasión una cantante que participó en una de sus óperas lo describe de esta manera “una pequeña jetita de cerdo afeitada”. (Paumgartner, 1990: 29).

De acuerdo a las descripciones que ofreció Nannerl a quienes se interesaron por su famoso hermano, ha trascendido que su cabello era rubio, fino, ligeramente ondulado y espeso. La frente no muy alta y ligeramente combada, la nariz en cambio era grande, muy llamativa, con una hendidura apenas marcada, de ojos azules, inquietos, que brillaban cuando hacía música, pero que perdían esa vivacidad en otras ocasiones. Su orejas carecían de lóbulo, lo que es algo raro, también el pabellón carecía de concha. Su boca, de tamaño regular, dejaba escapar un aire de jovialidad, de barbilla apenas sobresaliente. Aparte de un rostro muy especial, por los diversos contrastes que presenta, Mozart se distinguió por unas manos especialmente agraciadas, perfectamente formadas. Tan pronto se sentaba al piano las soltaba para producir los sonidos precisos, exactos y finos que deseaba su dueño. Sabía que sus manos eran capaces de todo, le generaban un enorme orgullo. Con todo, sufría a causa de observaciones mal intencionadas acerca de su figura pequeña y no del todo armoniosa. Es por ello, que tratando de corregir esa impresión negativa, vestía pulcramente, hasta con exceso de elegancia.

Mozart fue un apasionado del billar, trasnochaba en compañía de amistades muy diversas, le gustaba caminar, en ciertos momentos se entregó a la equitación, sus nervios eran extraordinariamente sensibles, su carácter podía pasar de una excitación a otra, ya sea de alegría desbordante, luego tristeza o preocupación. Es probable que esos rasgos contradictorios, los excesos de trabajo, los permanentes y prolongados viajes con las consiguientes representaciones, las presiones económicas que nunca pudo superar, hayan dado lugar al desgaste de una salud siempre enfermiza, continuamente deteriorada por el trabajo y problemas

diversos, ya sea con la familia, sus conciudadanos, empresarios de la música, los contratos de piezas musicales que con frecuencia incumplía.

En cuanto a las habilidades personales que le permitieron una creación musical excepcional, está su maravillosa memoria para retener sonidos, recuperar tonadas, rearmar ritmos y secuencias sonoras, sencillas y extravagantes. También desarrolló una fabulosa técnica para la composición, los esbozos de sus obras son giros impetuosos, fuertes, suaves, sostenidos, permanentemente novedosos, que no denotan la menor dificultad, la mente guía y la mano trata de alcanzar. Se cuenta con algunos borradores que dan cuenta de la velocidad, el movimiento grácil y dinámico con que escribía. Acostumbraba anotar los compases iniciales en varias partes de la partitura, como para fijar la idea central que luego iba completando con movimientos, lances, invenciones sonoras, raramente interrumpidas por la corrección. Se reconoce la habilidad, la creatividad, la firmeza en la intención y el logro. Así como captó el sonido musical de la ejecución dominante, gracias a su prodigioso oído, a su incomparable talento, marcó a su tiempo y a las generaciones que le han sucedido (Paumgartner, cit).

Mozart no sólo aprendió la enseñanza de Leopoldo, desde su infancia se fue haciendo de la creación musical de Europa, ya sea con la mediación de padre o la vivencia directa con los más relevantes músicos de su tiempo. Leopoldo, jugó un papel central en el desarrollo musical del hijo, pero no se puede olvidar que el niño a los seis años empezó su recorrido por infinidad de palacios y naciones, de hecho tuvo contacto con la creación musical del continente. Mozart no fue enrolado a la dinámica de la educación formal, sin embargo desde un principio lo único que vive y aprende son cuestiones relacionadas con la música, y ese será el centro exclusivo de su vida. En lugar de estar inscrito en un conservatorio, se dedicó a recorrerlos, tocó en ellos y se apropió lo más granado y versátil de la música del siglo XVIII. Su aprendizaje y desarrollo no lo obtuvo en Salzburgo, pues ahí sólo residió de chico y por poco tiempo. Su escuela fue todo Europa, las salas más importantes, las más exigentes; Viena cumple otro momento importante, el de madurez, pero tampoco se limita a esta ciudad, Mozart más bien forma parte del legado que por varios siglos construye el continente, es la síntesis de la combinación de autores y creadores de la música catalogada como europea y que por mucho tiempo ha dominado en el mundo.

Wolfgang Mozart constituye un caso excepcional, un hito en la historia de la música, sigue siendo una referencia obligada para referirse a una naturaleza y una habilidad para aprender como no se ha visto jamás. Al paso del tiempo se le honra y recuerda como al genio incomparable. Wolfgang en su precocidad, en su ingenuidad y en el inicio de su aprendizaje musical, contaba con las características de memoria, de un oído excepcional, unas manos prodigiosas, una estructura mental hecha para la creación musical. Y pudo aprovechar la aportación de siglos de música de un continente privilegiado.

Aunque se pueden emitir los más extrapolados juicios sobre la personalidad de Mozart, cabe apreciarle otras habilidades distintas a la musical. Tenemos al lingüista que aprendió varios idiomas con la iniciación del padre y el contacto con hablantes de otros países, el escritor sensible de quien se conserva infinidad de misivas de todo tipo, el hombre ligado a su tiempo, conocedor de la circunstancia histórica del entorno, el músico que rompe con la dependencia de la iglesia-patrón y se convierte en uno de los primeros artistas independientes, valido de su trabajo profesional, así no logre la suficiente soltura económica, Mozart supo acomodarse a la sociedad en que vivió, trató de dar salida a los problemas derivados de una habilidad extraordinaria no siempre bien entendida (Einstein, 1994).

Además del portento natural apabullante, la actividad desarrollada no fue menor. Mozart, en sus escasos años de existencia trabajó intensamente. En una valoración de la creación lograda, se le atribuyen 40 piezas sinfónicas, 20 obras de ópera, 27 conciertos para piano, 20 misas, más de 100 composiciones para teclado, 200 danzas, 70 obras para conjuntos de cámara, una gran número de arias, divertimentos, cánones, serenatas, cantos sacros, compuso muchas obras para promover la masonería, conciertos para violín, flauta, clarinete, oboe, fagot. El catálogo de Ludovico Köchel publicado en 1862, analiza la producción de Mozart, de ahí la clasificación “k” acostumbrada, habla de una lista aproximada de más de 600 trabajos, sin contar un gran número de danzas, contradanzas y minuetos que no están incluidos. (En 1937, Alfredo Einstein, realiza ajustes al catálogo, por lo que las obras son identificadas como “ke”). (Ehinger, cit. y Melogrami, 2007).

Para terminar, Grout y Palisca califican a Mozart como talento prodigioso. En opinión de Ehinger había recibido un don musical del cielo que nadie tuvo antes ni habrá otro después; para

Charles Burney poseía un talento prematuro, casi sobrenatural; Friedrich Melchior expresó que el niño constituía un fenómeno extraordinario difícil de creer; Haydn lo calificó como el mayor de los compositores, para Einstein dispuso del mejor de los oídos jamás dados por la naturaleza, etc. etc.

Leopoldo Mozart

Leopoldo Georg Mozart (1719-1787) provenía de una familia de artistas que por generaciones había vivido en Augsburgo, en el Sur de Alemania, aunque su padre tenía un taller de encuadernación de libros. Por su inteligencia y buena disposición para los estudios, desde pequeño gozó de la protección del sacerdote Johann Georg Grabher, es así como realizó sus estudios iniciales en la escuela primaria de San Ulrich. En 1727 pasó al colegio jesuita de nivel intermedio de San Salvador, donde recibió una educación humanista, abarcando cursos de lógica, ciencia, griego, latín, teología, retórica y matemáticas; también recibió clases de violín, participó en coros y representaciones teatrales. A los 26 años, en 1735, se graduó con honores y en seguida se inscribió en el Liceo, donde pretendió estudiar para sacerdote, pero la muerte de su padre al año siguiente lo obligó a abandonar la carrera. A pesar de las dificultades económicas y familiares, Leopoldo Mozart se matriculó en 1737 en la sureña Universidad Benedictina de Salzburgo, donde intentó estudiar filosofía y jurisprudencia, carreras que no concluyó pues el rector de la institución terminó expulsándolo a raíz del pobre desempeño mostrado. Otra versión explica que a la muerte del padre se queda sin recursos, abandona los estudios y se ve orillado a ganarse la vida como músico en el arzobispado de Salzburgo (Einstein, 1946 y Solomon, 1995).

Leopoldo a los 14 años, en su estancia en el colegio jesuita participó como actor interpretando personajes cantantes en dramas griegos de gran intensidad, actividad que le ayudó en buena medida a preparar sus propias representaciones musicales y posteriormente las del hijo. En esas obras además de cantar, también ejecutó pasajes con el piano y el violín. Valorando la educación recibida por el joven en escuelas agustinas, benedictinas y jesuitas, en cuestiones humanísticas, sociales, científicas, religiosas, de corte artístico y musical, bajo la dirección de notables pedagogos, la preparación recibida fue del todo notable para su época. Las huellas de la estricta disciplina aplicada en esas escuelas se notaría en muchas ocasiones y tendría una fuerte repercusión en la esmerada educación personal

que desarrolló en la formación musical de Wolfgang. A diferencia del hijo que nunca pisó una escuela ni tuvo la oportunidad de compartir experiencias con los compañeros de escuela o la guía de varios profesores, Leopoldo pasó muchos años de su existencia en ambientes educativos donde se aplicaba una rigurosa autoridad, se cumplían al pie de la letra las prescripciones dictadas por los maestros y no había lugar al descuido ni la desatención. Cuando dejó de ajustarse a las reglas señaladas, Leopoldo abandonó los estudios sacerdotales, lo cual pudo muy bien haber sido una decisión largamente meditada y no el resultado de la incapacidad o la negligencia (Paumgartner, cit).

En la escuela jesuita de San Salvador se empezaba a los ocho años con ejercicios de lectura y escritura, se seguía con una instrucción de cultura general y mediante un examen se accedía al *Gymnasio*. La educación recibida por los chicos estaba sustentada en la más estricta disciplina, el respeto a los maestros y las autoridades, el método escolar se basaba en la repetición de lecciones morales, el aprendizaje de textos en latín, gramática, historia, retórica, matemáticas, ciencias y fundamentos de filosofía. Después de superar un conjunto de exámenes, se accedía al Liceo, que se prolongaba por tres años más, nivel no superado por Leopoldo. A pesar de haber abandonado los estudios formales, siguió asistiendo de forma esporádica a diversas actividades programadas por la institución educativa, incluso formó parte de sus grupos teatrales. Leopoldo era un firme creyente católico, aunque con el tiempo también se incorporó a las prácticas masónicas. Conforme cursaba estudios en el Liceo, realizó estudios musicales, participó en orquestas tocando el órgano y el violín, además cantó en los coros de varias iglesias. De hecho la sólida formación musical recibida por años, le serviría tanto para ganarse la vida como profesor como le sería de enorme utilidad al hacerse cargo de la instrucción de sus dos hijos (Hutchings, cit).

La asistencia prolongada de Leopoldo en las prestigiadas escuelas religiosas de Augsburgo y de Salzburgo, le permite alejarse del trabajo artesanal al que se dedicaba la familia, y también le concede una superioridad intelectual y de actitud sobre sus congéneres, cuestiones que exhibe con frecuencia. Por esa razón habría de adoptar un aire de suficiencia, de burla y de desprecio hacia no pocas de las personas que lo rodearon. Por la atmósfera religiosa propia de su tiempo y de la educación recibida, Leopoldo muestra gran apego por el catolicismo, aunque lo practica con

cierta ostentación, sin embargo no faltan sus críticas hacia las prácticas viciadas de los clérigos que tanto conocía. Por un lado era capaz de responder a las exigencias sociales, de acomodarse a los acartonados moldes religiosos y conseguir trabajo en la iglesia para sostener a su familia, aunque por el contrario, su carácter ufano y mordaz le granjearon no pocas enemistades en su círculo cercano impidiéndole alcanzar puestos superiores. Debió haber sido complicado para una persona con elevada educación, un conocedor de las ciencias y las humanidades, doblegarse ante superiores ignorantes con tal de cumplir con las normas jerárquicas y la tradición. Leopoldo es un acabado producto del racionalismo de la ilustración del siglo XVIII, pero jamás pudo escapar de las ataduras de una sociedad copada por la religión y los rituales monárquicos.

La ruptura con los estudios clericales, lleva a Leopoldo Mozart a buscar empleo en Salzburgo, ciudad dominada por el poder clerical y dirigida por un arzobispo católico. Con la muerte del padre, Leopoldo se libró de compromisos opuestos a sus verdaderos intereses, como evitar el sacerdocio, y de paso se alejó de su familia, no sólo no cuidó de su madre y cinco hermanos pequeños, sino que dejó de tratarlos definitivamente. Ya en Salzburgo, donde habría de radicar el resto de sus días, optó por dedicarse a la música, la ejecución, la composición y la enseñanza, éste último campo donde habría de destacar, como escritor de un famoso tratado de violín y como educador de sus dos brillantes hijos. Sin embargo, las cosas no fueron nada fáciles, en primer lugar habría de lidiar con la adquisición de la ciudadanía en Salzburgo y con fricciones derivadas de su matrimonio con una chica con escasos méritos sociales para una época asentada en alcurnias, jerarquías y complicados requisitos medievales. Leopoldo padecería, igual que Wolfgang, el rechazo de su madre por motivos de un matrimonio nada promisorio. Los problemas alcanzaron tal crudeza, que los nietos nunca habrían de tener contacto con la abuela paterna. (idem).

La personalidad de Leopoldo era retraída, siempre conservó un tono severo, riguroso, contaba con pocos amigos, más bien trataba de aislarse de la gente, uno de los pocos que ingresaron a su casa regularmente fue el trompetista Johann Andreas Schachtner. Su hogar se caracterizó por una marcada autoridad, la esposa Ana María, se veía obligada a acatar las normas del austero marido, incluso en cosas insignificantes, sin mayores reclamos,

pues la mujer de aquellos tiempos estaba hecha para obedecer. Ana María, la animosa mujer, de estilo alegre y cuerpo grácil, al casarse no le quedó sino someterse a las indicaciones del marido, quedarse al cuidado del hogar y los hijos, y seguirlos por toda Europa en busca de prestigio y una mejor posición. En general, la madre de Wolfgang jugó un papel discreto y bastante secundario.

El subdirector de orquesta, Leopoldo Mozart, funcionaba en calidad de patriarca, en ocasiones podía ser condescendiente, en otras imponía su voluntad sin miramientos, determinaba las tareas diarias, se ocupaba de la servidumbre, del abastecimiento de la cocina y la despensa. “Sólo se pueden comprender el camino artístico y el destino humano de Wolfgang Amadeus si se tiene ante los ojos la personalidad de su padre, la figura netamente destacada del primer Mozart que se atrevió a presentarse en público. Su hijo habría de lograr lo que él no alcanzó: la realización de todos sus deseos” (Valentín, 1961: 12).

Estando ya en Salzburgo, en 1743, Leopoldo fue nombrado cuarto violinista en la orquesta eclesiástica, en 1758 pasó a segundo violín, un año después se le incluyó como uno de los tres compositores de la orquesta y en 1763 fue designado como el subdirector de la orquesta del arzobispado, la autoridad de la ciudad. Posiblemente debido a ciertos rasgos de personalidad escasamente proclives a la diplomacia, a sus frecuentes ausencias en el trabajo y debido a su posición crítica respecto a la injusticia social imperante en los palacios reales, Leopoldo jamás alcanzaría el cargo de director. En otro ámbito, consigue casarse en 1747, a la edad de 28 años, con Ana María Pertl de 27, hija de artesanos y músicos de iglesia, con quien procrea siete hijos de los cuales sólo sobreviven precisamente María Ana, llamada cariñosamente Nannerl y Wolfgang. Lo más rescatable de Leopoldo es la labor educativa desarrollada con sus dos hijos, el indomable espíritu empresarial con que los impulsa y lleva a la inmortalidad a Wolfgang, y por último, haber escrito un tratado de enseñanza del violín con altos niveles de popularidad (Solomon, cit).

La madre de Mozart, Ana María Pertl descendía de fundidores de campanas, aunque también tuvieron un notable desempeño musical. El padre de Ana María, Wolfgang Nikolaus procedía de la misma Salzburgo, estudió música y leyes en la universidad benedictina donde habría de estar inscrito Leopoldo. Ocupó varios cargos en la administración de la corte y era un

hombre con amplia cultura que gustaba de leer. De acuerdo a estos elementos cabe reconocer que las familias y los padres de Mozart eran gente cultivada, Leopoldo había hecho estudios superiores y su madre, por lo menos era hija de un personaje con gran formación intelectual. La pareja contrajo matrimonio el 21 de noviembre de 1747. De los dos hijos sobrevivientes, María Ana, Nannerl, nace en 1751; el nacimiento de Wolfgang tiene lugar cinco años después (Hutchings, cit).

El desempeño musical de Leopoldo fue regular, se le recuerda por su célebre *Tratado completo sobre la técnica del violín*, editado en Augsburgo en 1756, el mismo año del nacimiento de Wolfgang. Se trata de una propuesta didáctica para facilitar el aprendizaje del instrumento y adquirir un buen dominio. La obra se reeditó varias veces y en diferentes idiomas a lo largo de muchos años. Aparte de esa contribución teórica, Leopoldo sirvió por 40 años a los príncipes religiosos de Salzburgo, ya sea como músico o en calidad de subdirector de la orquesta. El hecho de permanecer tanto tiempo en el mismo trabajo, bajo las órdenes de distintos arzobispos, es causa de múltiples disgustos, conflictos y una permanente decepción, pues nunca le otorgan el máximo cargo y la frustración brota por todos lados. Sin embargo, admite los obispos no fueron mezquinos con su salario a raíz de sus prolongadas ausencias con motivo de las giras de exhibición de los hijos, por el contrario, siempre mantuvieron abiertas las puertas para su reingreso a sus labores en la capilla. El único lugar donde Leopoldo encuentra refugio y satisfacción es el hogar, al lado de la esposa e hijos (Einstein, 1946 y Hutchings, cit).

Dentro de su labor creativa, aparte del tratado sobre el aprendizaje del violín, Leopoldo compuso un gran número de sinfonías, más de 30 serenatas, conciertos para flauta, muchas obras para trío, divertimentos, 12 oratorios, sonatas, música para teatro, obras de corte militar, marchas, minuetos. Además de sus tareas como instrumentista, Leopoldo se distinguió como compositor; varias de sus obras las dedica a sus patrones religiosos, como era la costumbre, ya sea por condescendencia o con la pretensión de obtener algún beneficio. Su larga experiencia en la capilla como músico, que tanto ejecuta, compone y enseña, le conceden una amplia formación y experiencia para aplicarla en la grandeza de sus hijos, en especial Wolfgang (Einstein, cit).

La educación de Mozart

Lo relevante de la infancia de Nannerl y de Wolfgang no son los juegos o las travesuras, las crónicas existentes describen unas infancias que transcurren bajo la dinámica del aprendizaje musical, la dedicación hacia la música como pocas veces registra la historia, y los viajes de exhibición atravesando el continente. La imagen trascendente en el tiempo, dibuja a Leopoldo atento a los avances de sus hijos y quebrándose la cabeza para organizar la promoción de sus brillantes retoños en las cortes y las salas más importantes. Tanto Wolfgang como Nannerl debieron haber pasado las horas tocando música en compañía de otros niños. Leopoldo era y había sido maestro en Salzburgo, de chicos de gente acomodada interesada en la educación musical de sus hijos. Poco después, María Ana, con apenas 10 años, colaboraría como maestra de música apoyando la tarea del padre. Las biografías se centran en referir una familia dedicada por completo al ejercicio, el ensayo, la práctica de las obras musicales ordenadas por el padre. De acuerdo a las crónicas, Leopoldo cumplió una función docente lindando con la obsesión, por su parte los niños mostraron un genio inigualable, el resultado fue un logro sorprendente: el trabajo del padre se ve reflejado en las ejecuciones extraordinarias de dos chiquillos que asombran a la expectante audiencia europea.

Wolfgang tenía casi tres años y Nannerl siete, cuando empezó a recibir clases de piano. Las primeras obras que tocaron ambos niños eran minuetos de compositores de la época. El pequeño Mozart trataba de imitar a la hermana ya con un mayor dominio del teclado, también procuraba atraer la atención del padre más interesado en los progresos de la niña. Los biógrafos reportan las horas interminables del varón frente al piano tratando de obtener sonidos y formas rítmicas aceptables para su edad. A los cuatro años empezó a usar el libro de notas de Nannerl con el objeto de realizar ejercicios, ensayos y creaciones elementales, ante lo cual el padre empezó a cobrar interés por el pequeño cuyo avance era sorprendente. Poco antes de cumplir los cinco años, se cuentan las primeras composiciones de Mozart, un andante y un allegro para el piano. Desde los primeros años mostró sus dotes geniales asombrando a quienes lo rodeaban. Tanto ejecutaba las obras que el padre tenía dispuestas para Nannerl, como hacía intentos por escribir sus primeras composiciones sin tener mucha idea del

lenguaje musical ni de las bases acostumbradas, logrando impresionar a un Leopoldo que hacía planes para el futuro.

A los cinco años comenzó a desarrollarse claramente el instinto creador del muchacho. Por entonces Leopoldo ya había empezado a darle regularmente clases de piano. La extraordinaria metodología del padre llevaba desde breves ejemplos vivos, breves minuetos y otras piezas sencillas hasta el mundo de la pequeña forma cerrada. Los estudios con el contrapunto no comenzaron hasta bastante más tarde. Lo que la fantasía de Wolfgang inventaba en el piano lo escribía cuidadosamente el padre y maestro en el papel, hasta que el pequeño estuvo en condiciones de pintar notas grandes y torpes (Paumgartner, cit: 111).

La conservación de los cuadernos de trabajo elaborados por Leopoldo para sus hijos ha permitido conocer las obras y las piezas elegidas, y que sirvieron para desarrollar las habilidades más extraordinarias. En esos cuadernos se reportan los increíbles aprendizajes de Wolfgang, los avances, la edad de los logros, sus primeras composiciones. “La selección de las piezas constituye una magnífica prueba de la capacidad didáctica del padre y de sus conocimientos de la literatura. Se trata de piezas de música conocidas en 1762 ya en parte *pasadas de moda* un precavido contrapeso a las *galanterías* más sencillas que en aquel entonces estaban sin duda en circulación en Salzburgo y que Wolfgang conocía y tocaba con agrado” (ídem: 113).

Nannerl funcionaba como compañera de estudio, aunque por su mayor edad y los aprendizajes alcanzados, también asumía el papel de instructora del hermano. Ese procedimiento de impulsar el avance del alumno de menor nivel con otro de mayor desarrollo sería utilizado en el aprendizaje de la música mucho tiempo después. Pedagogos como Kodály y Suzuki habrían de recomendar el aprovechamiento de obras sencillas y de corte popular en las tareas de aprendizaje, otro aspecto sugerido es la enseñanza en el cálido ambiente familiar. En el método Suzuki se acostumbra combinar el trabajo de niños avanzados y principiantes, logrando avances extraordinarios en los más pequeños, quienes prácticamente emparejan el nivel musical de los mayores. Esta forma de aprendizaje donde el alumno aventajado empuja los procesos del principiante, corresponde a teoría de la zona de desarrollo próximo impulsada por Vigotsky a comienzos del siglo XX.

Los estudiosos de la infancia de Wolfgang, describen plena dedicación de la familia hacia la música. El padre, los amigos de la familia y la hermana, coinciden en presentar al pequeño Mozart, desde las primeras horas del día hasta la noche, ocupado en actividades musicales. Nannerl recuerda la niñez de su hermano de esta manera: “Si anocheciendo se sentaba frente al piano, era necesario retirarlo horas después porque de otra manera podía seguir ahí toda la noche. Al amanecer, todavía en la cama, ya estaba componiendo, se levantaba y continuaba su tarea de componer el resto del día. Se hacía de noche, volvía al teclado o continuaba componiendo música” (Solomón, cit: 39).

Pocos casos se reportan donde un niño desde su más tierna infancia exhibe un interés desmesurado y a la vez es empujado hacia un arduo trabajo musical, el ensayo, la práctica, la corrección de sus ejecuciones frente al teclado. Con tiempo, el aprendizaje no se reduce, se prolonga y perdura durante la existencia del genial compositor (Jack, 2006).

Leopoldo juega un papel determinante en las transformaciones y las alturas alcanzadas por los hijos. En tanto la madre se ocupa de las tareas típicas de cualquier hogar burgués, el padre se hace cargo de la esmerada educación. En el cuaderno de la hija anotó que Wolfgang había aprendido un minueto a los cuatro años, sin ser capaz de explicar el significado de los signos. Al principio Leopoldo y Schachtner se reían de las ocurrencias del pequeño, pero pronto se percataron de que las demostraciones y lances no eran fortuitos; rápida y mágicamente iba surgiendo el prodigio precoz, una capacidad incomparable para la música y desde ese momento la vida del niño se centró exclusivamente en el aprendizaje de los fundamentos, todas las habilidades posibles y los profundos misterios del arte sonoro. Leopoldo pasó de la admiración inicial al trabajo serio, riguroso, sin contemplaciones; impuso a Wolfgang una férrea disciplina basada en la realización de ejercicios diarios, prolongados, exhaustivos. Al paso del tiempo, sólo quedan breves bosquejos y vagas descripciones de la estricta programación al límite de la resistencia física y mental del prodigioso niño (Valentín, cit).

Revisando los principios educativos vigentes en la segunda mitad del siglo XVIII, por lo menos Leopoldo aplica deliberadamente tres de ellos. El primero es la capacidad biológica, en este caso el ampliamente citado talento. En esa época la capacidad

natural para el aprendizaje tenía una enorme aceptación, sobre todo para explicar las cualidades excepcionales de músicos precoces. El segundo aspecto es el uso del ejercicio repetido, los educadores recomiendan la reiteración hasta el infinito de la habilidad deseada o del concepto a memorizar. Los dos principios, el talento y el ejercicio llevado al exceso, todavía siguen siendo la base de la explicación del aprendizaje en algunas escuelas tradicionales. El tercer elemento es el contacto con desatacadados ejecutantes de la disciplina. El término utilizado para comprender este factor es la imitación. La persona aprende los estilos de ejecución o los conceptos utilizados por miembros destacados de la comunidad. Una aplicación es cuando el maestro enseña al alumno sus ideas, dominios y habilidades; otra es la adquisición por parte del alumno al observar, escuchar e imitar la manera como el experto realiza la actividad que se pretende aprender. Wolfgang tanto recibe los conocimientos del padre, como tiene contacto con los músicos más destacados de su tiempo. Sus prolongados viajes le permiten relacionarse prácticamente con todos los escenarios, estilos, compositores y ejecutantes musicales de Europa completa. Mozart conjunta de forma espléndida esos distintos principios de aprendizaje: la cualidad natural excepcional, la práctica en altos niveles y el contacto social privilegiado.

El descubrimiento maravilloso fue ocultado inicialmente a los vecinos de Salzburgo, sólo unos cuantos íntimos compartieron el secreto celosamente guardado, tal como lo certifican los testimonios de Schachtner. La primera aparición del niño Wolfgang tiene lugar el 1º de septiembre de 1761, a los cuatro años y medio, en esa ocasión participó formando parte de un coro. La grandeza del hijo predilecto de Salzburgo no sería presentada en esa ciudad, se le reservaría para escenarios diferentes, de mayor alcance y con mejores ventajas económicas. Mientas tanto, la educación continuaba con tesón y paciencia. Cuentan los reportes cercanos que la preparación no se detuvo jamás, fue permanente, absolutamente pensada en el desarrollo musical de los niños, aunque el padre también agregó elementos complementarios a una idea de formación integral, así recibieron la indispensable iniciación a la lectura, la escritura, el aprendizaje de la matemática, los idiomas y otras cuestiones que Leopoldo consideró fundamentales. Finalmente, con esa formación más o menos básica, la excelente habilidad musical, y confiando plenamente en el enorme impacto que

causarían los dos pequeños. El 12 de enero de 1762, la familia se subió a la diligencia, salieron de Salzburgo y se fueron a mostrar las increíbles habilidades alcanzadas por ambos hijos, en especial del pequeño Wolfgang (Valentín, cit).

El primer destello de precocidad musical en la casa de los Mozart lo da María Ana, sin embargo el sorprendente talento de Wolfgang desplaza el interés por la niña. Las clases dejan de ser sólo para ella y terminan por integrar a la pareja. Leopoldo cambia de perspectiva y los planes para el futuro, la prioridad la asume el varón, el trabajo, la dedicación, el ejercicio y el ensayo se hacen atendiendo a la capacidad y los progresos mostrados por la nueva promesa. De acuerdo a la época era muy difícil prestarle atención a una mujer, así que el surgimiento del varón con sus cualidades extraordinarias, debió haber sido una verdadera bendición. Nannerl es objeto de admiración y reconocimiento, pero la figura protagonista es el niño, quien termina siendo la única sensación. En poco tiempo la hermana es relegada y deja de figurar en la historia de la música como una ejecutante notable. María Ana sólo es recordada como la hermana de Mozart.

De inmediato Wolfgang se encumbró como niño prodigio, un regalo del cielo, sin embargo su hermana con su innegable capacidad, durante algún tiempo continuó formando parte del reparto que recorría las cortes europeas. A Nannerl se le otorgó el papel de compañera de viaje, apoyaba al hermano en los ensayos, el aprendizaje y las ejecuciones realizadas en teatros, capillas y salones. Con un entusiasmo incomparable, el pequeño Wolfgang daba la impresión de no tener otra cosa que hacer en la vida, así se ajusta a las rigurosas normas de trabajo del padre, actúa hasta el cansancio y el debilitamiento en decenas de auditorios, y a una velocidad admirable desarrolla su capacidad inconmensurable para la música. “Su docilidad, su afán de saber, le ahorran las vicisitudes del aprendizaje. En cuanto se sienta en el taburete del clavecín, nada puede distraerlo. Al contrario, el menor ruido, la menor interrupción, le irrita. Sorprende descubrir a un niño turbulento, bromista, goloso, cuando vuelve a los juegos de su edad. No mucho después comienza a rascar un violín a propósito para su escasa talla (Rémy, cit: 18).

Leopoldo procura el mayor aprovechamiento, enfatiza en cada rasgo la excelencia del aprendizaje, busca la perfección absoluta; el pequeño genio no presenta obstáculo, se vuelca en el proceso de adquisición deslumbrando a quienes lo ven y escuchan. La estricta

disciplina aplicada, en lugar de desanimar al joven estudiante, produce el efecto contrario, lo motivan para aprendizajes cada vez más rápidos y complejos.

Aparte del padre, su maestro indiscutible, la historia sólo registra a otros dos músicos interviniendo con sus orientaciones en la formación de Mozart. Ellos son Giovanni Manzuoli, de quien recibe lecciones de vocalización y las enseñanzas de contrapunto a cargo del Padre Martini. Ambos intervienen durante las giras de presentación. De ahí en fuera, Mozart no asiste a escuela alguna ni estuvo sometido a indicaciones de maestro o tutor. Si se quiere ver al maestro en sentido estricto, sólo fue su padre (Solomon, cit).

El padre juega un papel fundamental para entender el proceso de aprendizaje. Tiene la sensibilidad para detectar al genio en potencia, es un hábil y laborioso educador que no se detiene ante ninguna dificultad, su esfuerzo es encomiable, atiende, observa, escucha y se propone hacer de Wolfgang un auténtico virtuoso. Si acaso se le podría reclamar la obsesión mostrada, en ningún momento dio pausa a su inflexible labor didáctica, ni siquiera cuando los niños enfermaron.

Mención aparte merecen los *noterbücher*, los cuadernos de trabajo que comprenden las obras y pasos pedagógicos seguidos por Leopoldo para conducir el aprendizaje musical de sus hijos. Cada pieza se encuentra precedida por un *lied*, una canción religiosa o popular con la cual empezaban las sesiones de estudio. Por otra parte, Leopoldo jamás ceja en su papel de empresario, es un hombre empeñado en obtener ventajas económicas a costa del talento del maravilloso Wolfgang. No se detiene ante nada, no le importa el menosprecio de reyes, la mala paga, las envidias, no se arredra ante la distancia, el cansancio y todo tipo de enfermedades, siempre sigue adelante (Debate/Itaca, 1983).

Es difícil entrar a la personalidad del padre, los biógrafos lo pintan como un educador esmerado, riguroso, también el empresario tenaz, imparable, que a pesar de la precaria salud de los hijos jamás da marcha atrás. Ya había perdido cinco hijos con Ana María Pertl, pero ni eso lo inhibe para atenuar el esfuerzo excesivo impuesto a los dos restantes. Su objetivo era exhibirlos ante lo más granado de la sociedad ¿buscando la fama que él nunca conquistó? ¿esperando volverse rico? La respuesta no es fácil, y no habría que cargarle más reproches en función del maravilloso efecto logrado (Hildesheimer, 1983).

Uno de los bosquejos de Leopoldo habla del hombre conocedor de las costumbres de la época, un estudioso de su sociedad, capaz de introducirse en todos los palacios y seducir a los impertinentes soberanos. Refiere al solitario, el erudito con aires de soberbia, un desconfiado de todos y el músico acostumbrado a rendirse ante sus señores, los príncipes de la iglesia. Se describe al personaje ambicioso, convenenciero, consciente de la necesidad de ganarse la vida en un ambiente hostil y procura hacerse de lo suficiente para llevar una existencia cómoda. En varias cartas sugiere a Wolfgang tomar en cuenta las exigencias de la realeza, lo induce a hacerse de amistades que le procuren ventaja y le abran las puertas de la nobleza. Lo invita reiteradamente a pensar en ello, aunque los consejos no surtieron efecto, Wolfgang buscó su propio destino, eligió sus propias metas, y como es sabido, no consiguió el ansiado bienestar económico (Hildesheimer cit).

Al darse el casamiento de Wolfgang y su consecuente independencia, el frustrado padre esgrime pobreza y abandonos, manifiesta su desilusión. Así le escribía al hijo en 1778, cuando éste contaba con 22 años: "... Siempre he creído que debes considerarme tu mejor amigo, más que un padre, por cuanto tengo cien pruebas de que en mi vida me he preocupado más por tu felicidad y de tu placer que de los míos" (Hildesheimer, 1983: 78).

En cada pausa de las agobiantes giras, la instrucción continuaba, era necesario el ensayo, el aprendizaje y la superación. Leopoldo no descansaba, sabía que el precoz genio requería continuar con su desarrollo, conocer más cosas, prestar más atención a géneros y formas musicales novedosas. Los regresos al hogar sirvieron para el repaso, la revisión de las nuevas experiencias y alcanzar la pureza en la ejecución exigidas, no sólo como un logro artístico, sino como la vía para alcanzar los objetivos de vida propuestos (Valentín, cit).

Einstein (op cit) destaca la importancia que tendrá en la vida de Mozart su papel de viajero permanente. Mozart es un visitante de todos lados. Sus estancias en Salzburgo y en Viena son apenas leves pausas para una vida en movimiento: a los pocos años, el padre lo sube a una carreta y de ahí sólo se detendrá a tomar breves descansos, porque abordará un transporte y otro sin descanso. No se puede decir que haya tenido un domicilio fijo, pues tan pronto arrendaba una casa, a los pocos meses, sin necesidad, se mudaba. Tal parece que Mozart estaba necesitado de nuevos ambientes, de cambiar de paisaje a cada momento. En varias

ocasiones manifiesta su disgusto por la gente de su natal Salzburgo y de Viena. También es probable que ese andar sin rumbo le permitiera nutrirse de múltiples vivencias, contradictorias, agradables, simplemente diversas, que terminarán reflejándose en su música.

Los viajes: contacto con la creación europea

Los viajes del joven Mozart serán una importante fuente de aprendizajes. Leopoldo, organiza estas giras con el objeto de dar a conocer el genio de Salzburgo y al mismo tiempo sirven para acercarse a la cultura musical del continente. Mozart hijo conoce numerosos intérpretes, recibe sugerencias e indicaciones para mejorar su arte, y se coloca en el gusto de las cortes.

El primer viaje tiene lugar en 1762, Mozart acababa de cumplir seis años. Comenzó en Munich, en la residencia del elector, Maximilian Joseph, político importante de la realeza alemana; continúa por las comarcas húngaras y austriacas donde conoce a diversos artistas que alaban las ejecuciones del niño prodigio, circunstancia que le abre las puertas del palacio real de la soberana María Teresa. Aquí tiene lugar la multitudada escena del niño Mozart brincando entre las piernas de la poderosa archiduquesa y le propone matrimonio a su hija, la princesa María Antonieta. Continuando sus presentaciones, Wolfgang conoce al famoso maestro de capilla George Reutter, quien sobreponiéndose a la admiración, brinda consejos a su joven anfitrión sobre los secretos de la música. En estas primeras ejecuciones frente al poder imperial dominante, Mozart está acompañado de Nannerl, sin embargo la atracción es el varón, que además de tocar magistralmente pese a su corta edad, entretiene a los nobles con suertes de memoria y actos de magia.

Esta primera incursión en la sociedad vienesa, más bien con la dominante monarquía, Wolfgang inicia su relación con las costumbres del medio cortesano y los músicos a su servicio. Leopoldo alcanzó enorme éxito con la presentación de sus hijos, lo constató por los dividendos económicos recibidos. A su regreso a Salzburgo intensificó las enseñanzas y la disciplina impuesta a los grandes y pequeños músicos. El viaje se había prolongado casi un año.

Leopoldo organiza el segundo viaje a mediados de 1763, ahora se extendería por más de tres años. Al visitar las ciudades alemanas de Munich, Augsburg, Heidelberg, Mainz, Frankfurt y Coblenza, Wolfgang maravilla a su audiencia realizando proezas

musicales de difícil ejecución incluso para experimentados músicos. Los hermanos son acompañados por la orquesta de Mannheim, en Frankfurt obtienen un éxito enorme logrando ampliar sus presentaciones, continúan en Bonn, Colonia y Aquisgrán, pasan por Bruselas donde son escuchados por la corte del príncipe Carlos de Lorena. Sin embargo el punto central son París y Versalles, sedes del rey, ante quien realizan varias presentaciones, recibiendo el aplauso y el más absoluto reconocimiento. De esa experiencia fundamental, según los artículos elaborados en su momento por Melchior Grimm, Wolfgang obtiene invaluable aprendizajes gracias al contacto con importantes músicos de la época:

Como por ejemplo a Johann Eckard, considerado el más virtuoso clavecinista de entonces; también conoció a Gossec, compositor de óperas y sinfonías... Junto con Gossec estaban Duport, gran violoncelista, y Johann Schobert, autor de sonatas y de obras clavecinísticas. También se encontraba en París Leonzi Honauer, quien publicó gran número de obras de cámara y sonatas para clavicémbalo. Por su parte, Grimm da noticia en unos artículos del dúo que Hermann Raupach formó amistosamente con el pequeño Wolfgang. Sin duda, el conocimiento de todos ellos influyó vivamente en la formación y en el recuerdo del aún niño Mozart, pues cabe recordar aquí como sus primeros intentos de creación se basaron en sonatas de los músicos alemanes que acabamos de citar (Hutchings, cit: 56).

Estando en Francia, varios músicos quisieron unir sus destrezas a las exuberantes cualidades del pequeño genio salzburgués, sin embargo la familia Mozart, deseosa de continuar su gira, se embarca en 1764 hacia Inglaterra. Son recibidos por los reyes, grandes aficionados a la música. En ese ambiente, Wolfgang escucha a Haendel, asiste a conciertos y representaciones teatrales, conoce y comparte experiencias con Johann Christian Bach, hijo predilecto del gran maestro. Es conocida la hospitalidad y amabilidad del hijo del Cantor de Leipzig con los Mozart, aunque con Wolfgang hubo algo más que un apadrinamiento: a pesar de la diferencia de edades, se estableció una amistad y mutua admiración. Mozart tuvo la oportunidad de emular el estilo de Bach durante las seis semanas de aquel verano de 1764 (idem).

A lo largo de los tres años y medio que duró la gira, el dúo Mozart visitó ochenta y ocho villas y ciudades donde tocó para miles de entusiastas escuchas, comerciantes, nobles, reyes y

príncipes, los más exigentes músicos, ante quienes los dos pequeños dieron muestra suficiente de su grandeza y virtuosismo. En ese tiempo continuó la estricta educación impuesta por Leopoldo Mozart, quien todo ese tiempo estuvo atrás de las ejecuciones y las primeras obras del hijo. Además del contacto íntimo con el entorno musical, los teatros, artistas, Wolfgang recibió las enseñanzas de Giovanni Manzuoli, quien sería uno de los pocos maestros formales que tendría a lo largo de su vida (Solomon, cit).

El segundo viaje concluyó en 1766 con actuaciones en Holanda, Bélgica y Suiza. En hoteles, caminos y salones, Mozart pudo escribir numerosas obras, la mayoría dedicadas a sus benefactores reales. Contaba con escasos 10 años.

Antes de emprender un nuevo itinerario por los escenarios musicales de Europa, Leopoldo se entregó a mejorar las habilidades musicales de sus dos hijos, en particular recurrió al método ideado por el maestro Fux. El trabajo era agobiante, prácticamente la vida entera de los niños se entregó al aprendizaje, la realización de innumerables ejercicios, el conocimiento a fondo de los estilos musicales, el dominio pleno en la ejecución, hasta alcanzar la más completa perfección. En esta ocasión la gira se redujo a Viena. La partida tuvo lugar en septiembre de 1767, sin embargo un mes después los niños Mozart contrajeron la viruela y se vieron obligados a suspender sus actividades musicales. En 1768 estuvieron en condiciones de continuar su trabajo, y además de las presentaciones públicas buscaban la protección de algún noble poderoso, aunque en este aspecto no corrieron con igual suerte.

Entre 1769 y 1773, a lo largo de cuatro años, Leopoldo y los niños Mozart realizaron tres viajes a las ciudades y cortes italianas. Sin la compañía de la madre, pararon, visitaron y tocaron para casi cuarenta villas y las ciudades más importantes de la península. En Verona los niños músicos recibieron una calurosa acogida por la filarmónica y una población entusiasmada por la extraordinaria capacidad de improvisación, pasaron por Mantua, Cremona, Florencia y Milán. En la ciudad de Bolonia, el sacerdote Giovanni Battista Martini, excelente músico, brindó a Wolfgang toda clase de atenciones y los invitó a participar en varios conciertos al lado de lo más granado del arte musical. Martini es recordado como el otro de los maestros que influyó de forma decidida en la formación del joven artista. Se reconoce su acción como educador musical, con la calidad y capacidad para hacer sugerencias y orientar a su talentoso alumno. Mozart, de 14 años, tocó en Florencia

acompañado de los mejores músicos italianos, siguió con sus ejecuciones en Roma, Nápoles, Turín, Venecia, Vicenza, Padua, lugares donde obtuvo el debido reconocimiento, recibió honores, logró contratos y fincó amistades perdurables (Solomon, cit. y Hutchings, cit).

En las siguientes estancias por las ciudades italianas, de agosto a diciembre de 1771 y de finales de 1772 al verano de 1773, Mozart continuó exhibiendo ante todo tipo de público sus grandes dotes musicales, como ejecutante y compositor, actividades con las cuales obtiene enorme aceptación. El joven de 16 años es reconocido como un músico maduro, se le encomienda la elaboración de la música de numerosas piezas musicales y óperas, deja atrás la imagen de niño prodigio y asume el estatus del músico profesional de cualidades extraordinarias y con la suficiente responsabilidad para hacerse cargo del arreglo musical de los libretos encomendados. Desde ese momento su fama alcanza todas las alturas, a causa de una gracia única y un estilo personalísimo.

En un principio el niño genio fue visto con escepticismo, por ese motivo le fueron aplicadas estrictas pruebas con el objeto de valorar, no el virtuosismo y las proezas, sino la sensibilidad y el necesario conocimiento musical. Las evaluaciones de Mantua se extendieron a Florencia, Bolonia, Roma o Milán (Solomon, cit).

La unión entre el padre y el hijo se hizo más fuerte gracias a la mutua devoción por el cumplimiento de metas comunes. Leopoldo Mozart estuvo completamente dedicado a preservar la salud del hijo y a consolidar su carrera. Cabe reconocer su función de maestro indiscutible del joven príncipe; sus esfuerzos y orientación fueron imprescindibles para completar la educación de Mozart: que el aprendizaje de la tradición italiana fructificara en pocos meses al grado que el chico fuera capaz de escribir exitosamente recitales y ópera seria en pocos meses; que fueran asimiladas las lecciones de contrapunto y asimilara los amplios conocimientos del Padre Martini, que se lograra su aceptación en las academias musicales de la Bolonia y Verona, que gracias a las habilidades mostradas, se lograra el deseado ascenso social. Sin dudarlo, el joven Mozart aprendió las enseñanzas del padre, en ese sentido, demandaba a Nannerl enviarle las tablas aritméticas; animado leyó *Las noches árabes* en italiano, *Las aventuras de Telémaco*, *Los hijos de Ulises*, una novela racionalista y utópica de François de Salignac que el padre adoraba. Al igual que estudió unos cursos de viaje

sobre Italia, sus tesoros, monumentos y paisajes, cuyo propósito era completar la educación de Mozart (Solomon; cit: 90).

El genio musical de Mozart rebasa cualquier consideración. Es posible que no existan en la historia de la música vivencias musicales tan intensas, amplias y relevantes. El contacto con los más importantes músicos de Europa en la temprana adolescencia seguramente provocó un impacto de tal magnitud que influyó de forma determinante en los derroteros y en la grandeza del músico excepcional.

Sin embargo no es posible menospreciar el talento natural. En todo caso es de justicia valorar los dos aspectos: la capacidad personal y la influencia del entorno.

Esta ha sido nuestra preocupación en el presente ensayo. Hemos querido ponderar la potencialidad de la persona para el aprendizaje, pero también reconocemos la importancia del ambiente de interacción. Consideramos que ambos factores funcionan en íntima coordinación. Uno influye al otro y viceversa.

En esta última sección, tratamos de voltear no al genio de Wolfgang Mozart, sino a sus condiciones sociales. Mucho se ha dicho de la capacidad biológica pero se ha desdeñado el entorno. Creemos que falta mucho por averiguar sobre la formación humana, en este caso cómo se desarrolló un genio musical de tales proporciones.

Las rotas entresacadas de las biografías aportan algunos elementos del ambiente de desarrollo del divino Mozart. Sin embargo nuestras consideraciones son un mero intento, apenas un acercamiento a una realidad más compleja, que no estamos en condiciones de resolver. Esperemos que estas líneas animen estudios más completos y desentrañadores de una de las creaciones humanas más fascinantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Aharonián, Coriún. (1997). "De qué hablamos cuando hablamos de educación musical? En FLADEM. *Música y educación hoy*. Buenos Aires: Lumen.
- Aguirre de Mena, Olga y Mena González, Ana. (1992). *Educación musical. Manual para el profesorado*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Anderson, Matthew. (1996). *La Europa del siglo XVIII (1713-1789)*. México: FCE.
- Bacon, Francis. (1984). *Novum organum*. Madrid: Edit. Sarpe.
- Barudio, Günter. (1989). *La época del absolutismo y la ilustración (1648-1779)*. México: Siglo XXI.
- Bigge, Morris. (1979). *Teorías de aprendizaje para maestros*. México: Trillas.
- Blanck Guillermo. (1987). "Teoría y método para una ciencia psicológica unificada". En Miguel Siguán (Coord.) *Actualidad de Lev Vigotsky*. Barcelona: Anthropos.
- Bobbio, Norberto. (1996). "Marx, el Estado y los clásicos". En José Fernández (Comp.) *Norberto Bobbio: el filósofo y la política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bossuat, Christophe. (2007). "Shiniki Suzuki. Biografía". En Maravillas Díaz y Andrea Giradles (Coord). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*. Barcelona: Graó.
- Bruner, Jerome. (1995). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, Jerome. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- Candé, de Roland. (1998). *Invitación a la música. Pequeño manual de iniciación*. México: FCE.
- Carreiras, Manuel. (1997). *Descubriendo y procesando el lenguaje*. Valladolid: Trotta.

- Cassirer, Ernst. (1967). "El lenguaje y la construcción del mundo de los objetos". En varios *Psicología del lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Cazden, Courtney y Brown, Roger (1982). "El desarrollo temprano de la lengua maternal". En Eric Lenneberg y Elizabeth Lenneberg *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Chagniot, Jean. (1974). *Los tiempos modernos de 1661 a 1789*. Madrid: EDAF.
- Chomsky, Noam. (1978). *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI.
- Chomsky, Noam. (1983). *Reglas y representaciones*. México: FCE.
- Chomsky, Noam. (1995) El programa de investigación de la lingüística moderna. En Irma Murguía Zatarain *antología de sintaxis generativa*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Colom Marañón, B. Roberto. (1994). *Psicología de las diferencias individuales*. Madrid: Pirámide.
- Cotte, Roger. (1991). "La corriente masónica". En Jacques Chailley (Coord.) *Compendio de musicología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Davidson, Lyle y Scripp, Larry. (1997). "Educación y desarrollo musicales desde un punto de vista cognitivo" en David Hargreaves *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata-MEC.
- Debate/Itaca. (1983). *Mozart. Protagonistas de la civilización*. Madrid: Debate/Itaca.
- Delacroix, Henri. (1967). "En los umbrales del lenguaje". En varios *Psicología del lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Delval, Juan. (1995). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Diamond, A. S. (1974). *Historia y orígenes del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Dufourcq, Norbert. (1995). *Breve historia de la música*. México: FCE.
- Ehinger, Hans. (1952). *Clásicos de la música*. Buenos Aires: Espasa-Calpe. Colección Austral.
- Einstein, Alfred. (1946). *Mozart. His character, his work*. New York: Oxford University Press.
- Einstein, Alfred. (1994). *La música en la época romántica*. Madrid: Alianza música.
- Elliot, J. H., Mousnier, R., Raeff, M., Smit, J.W. y S., Lawrence. (1989). *Revoluciones y rebeliones en la Europa moderna*. Madrid: Alianza Universidad.
- Espinosa, Roberto. (2001). www.mundoclasico.com (10 de agosto 2008)
- Eysenck, J. Hans. (1987). *La desigualdad del hombre*. Madrid: Alianza.

- Fridman, Ruth. (2004). *La música para el niño por nacer. Los comienzos de la conducta musical*. Buenos Aires: Edit. Dunken.
- Furth, G. Hans. (1987). "Adaptación y conocimiento" En Margarita Gómez Palacio (Comp.) *Psicología genética y educación*. México: SEP.
- Galeano, Eduardo. (2009) *Las venas abiertas de América Latina* versión virtual en www.uom.edu.mx/rev_trabajadores/pdf/71
- Gardner, Howard. (1998). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gelb, J. Ignace. (1994). *Historia de la escritura*. Madrid: Alianza Universidad.
- Gorski, (1966). "Origen del lenguaje y su papel en la formación del pensamiento". En A. G. Spirkin *Pensamiento y lenguaje*. México: Grijalbo.
- Grout, J. Donald y Palisca, V. Claude. (1995). *Historia de la música occidental, 1*. Madrid: Alianza Música.
- Grout, J. Donald y Palisca, V. Claude. (1996). *Historia de la música occidental, 2*. Madrid: Alianza Música.
- Hargreaves, David. (2002). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.
- Hazard, Paul. (1988). *La crisis de la conciencia europea*. Madrid: Alianza.
- Hemsey de Gainza, Violeta. (2002 a). *Música: amor y conflicto. Diez estudios de psicopedagogía musical*. Buenos Aires: Lumen.
- Hemsey de Gainza, Violeta (2002 b). *Pedagogía musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires: Lumen.
- Hildesheimer, Wolfgang. (1983). *Mozart*. México: Javier Vergara.
- [http://\(2010\).Metododalcroze](http://(2010).Metododalcroze). En rincón del vago. Com
- Hufton, Olwen. (1983). *Europa: privilegio y protesta 1730-1789*. México: Siglo XXI Edits.
- Hutchings, Arthur. (1986). *Mozart*. Barcelona: Salvat.
- Jack, Christian. (2006). *Mozart. El gran mago*. Barcelona: Planeta.
- Jorquera, Jaramillo María Cecilia (2004). <http://musica.red.iris.es> *Revista Electrónica de Música en la Educación. LEEME*. (tomado en agosto 2008)
- Kahler, Erich. (1946). *Historia universal del hombre*. México: FCE.
- Kosik, Karen. (1976). *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.
- Lacárcel, Josefa. (1995). *Psicología de la música y educación musical*. Madrid: aprendizaje Visor.
- La Grange, Henry-Louis. (2002). *Viena, una historia musical*. Barcelona: Paidós.
- Landon, H.C. Robbins. (1995). *1791. El último año de Mozart*. Madrid: Siruela.

- Larrègle, María Elena. (octubre 2001). "Una mirada a la didáctica musical" *Propuesta educativa*. 11. No. 24. Buenos Aires: 30-37.
- Lenneberg, Éric. (1985). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza Universidad.
- León Portilla, Miguel (1970). *La visión de los vencidos*. México: UNAM.
- Lucato, Marco. (2001). *El método Kodály y la formación del profesorado*. Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en Educación. www.red.iris
- Marx, Carlos (1973). "La llamada acumulación originaria". En Marx y Engels *Obras escogidas II*. Moscú: Edit. Progreso.
- Marx, Carlos y Federico Engels (1973). "Manifiesto del Partido Comunista" En Marx y Engels *Obras escogidas III*. Moscú: Edit. Progreso.
- Mayer, Frederick. (1967). *Historia del pensamiento pedagógico*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Mayor Sánchez, Juan. (1989). "Adquisición y desarrollo del lenguaje". En Varios *Psicología evolutiva y educación infantil*. Madrid: Santillana.
- Melogrami, Piero. (2007). *Wolfgang Amadeus Mozart. A biography*. Chicago: University Chicago Press.
- Orta Velázquez, Guillermo (1962). *100 biografías en la historia de la música*. México: Edit. Olimpo.
- Ortega, Fernando. (1991). *Mozart, tinieblas y luz*. Buenos Aires: Ediciones Paulinas.
- Parker, Geoffrey. (1981). *Europa en Crisis. 1598-1648*. México: Siglo XXI. Edits.
- Paumgartner, Bernhard. (1990). *Mozart*. Madrid: Alianza música.
- Pérez Samper, Ma. de los Ángeles. (1993). *Las monarquías del absolutismo ilustrado*. Madrid: Edit. Síntesis.
- Piaget, Jean. (1987 a). "Desarrollo y aprendizaje". En Margarita Gómez Palacio (Comp.) *Psicología genética y educación*. México: SEP.
- Piaget, Jean. (1987 b). "Creatividad". En Margarita Gómez Palacio *Psicología genética y educación*. México: SEP.
- Pinker, Steven. (1995). *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*. Madrid: Alianza.
- Pool, Westgaard Marianna. (2000). "La necesidad del innatismo en la teoría de Chomsky". En Luis Fernando Lara (Comp.) *Estructuras sintácticas 40 años después*. México: El Colegio de México.
- Pozo, Ignacio. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

Pozo, Ignacio. (2003). *Adquisición de conocimiento*. Madrid: Morata.

Rémy, Yves y Rémy, Ada. (1974). *Mozart*. Madrid: Espasa-Calpe.

Ridley, Jasper (2000). *Los masones. La sociedad secreta más poderosa de la tierra*. Montevideo: Zeta.

Ristad, Eloise (1994). *La música en la mente*. Santiago: Cuatro Vientos.

Rivière, Angel. (1988). *La psicología de Vigotsky*. Madrid: Aprendizaje-Visor.

Rousseau, J. J. (1995). cit. por Jesús Castillo en *La cuestión escolar*. México: Fontamara.

Salzburgo. en www.wikipedia.org (tomado en abril, 2009)

Schafer, R. Murray. (1987). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi.

Schön, A. Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós-MEC.

Siegmeister, Elie. (1999). *Música y sociedad*. México: Siglo XXI.

Skinner, Burrhus. (1969). *Ciencia y conducta humana (Una psicología científica)*. Barcelona: Fontanella.

Skinner, Burrhus. (1976). *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Labor.

Slama-Cazacu, Tatiana. (1977). “Los intercambios verbales entre los niños y entre adultos y niños”. En Varios *La génesis del lenguaje. Su aprendizaje y desarrollo*. Madrid: Pablo del Río Editor.

Sloboda, A. John. (1994). *The musical mind. The cognitive psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.

Small, Christopher. (1991). *Música, sociedad y educación*. México: CNCA-Alianza Edit.

Solomon, Maynard. (1995). *Mozart: A life*. New York: HarperCollins Publishers.

Steiner, Gerhard. (1990). *Aprender: Veinte escenarios de la vida diaria*. Barcelona: Herder.

Swanwick, Keith. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.

Tilly, Charles. (1995). *Las revoluciones europeas, 1492-1992*. Barcelona: Crítica.

Tocqueville, Alexis de (1982). *El antiguo régimen y la revolución*. Madrid: Alianza.

Trías, Eugenio. (2008). “Escritura musical y contrapunto. (La revolución musical de Occidente)”. *Pensamiento de los confines*. 22, junio. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Valentin, Erich. (1961). *Mozart. Biografía ilustrada*. Barcelona: Ediciones Destino.

- Vigotsky, Lev (1996 a) *Obras escogidas III*. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- Vigotsky, Lev. (1995 b). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Walters, Joseph. (1990) “Una versión madurada”. En Howard Gardner *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Willems, Edgard. (1994). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós.
- Wolf, R. Eric. (1987). *Europa y la gente sin historia*. México: FCE.
- www.prod musica.cl (tomado en octubre, 2008).
- www.esmas.com (tomado en octubre, 2008).

ÍNDICE

ACERCA DEL AUTOR	5
INTRODUCCIÓN	7
PRIMERA PARTE	12
El Aprendizaje	12
Asociacionismo	13
Innatismo	24
El talento	33
Interaccionismo	45
Jean Piaget	46
Lev Vigotsky	52
El lenguaje	60
Jerome Bruner	63
La experiencia pedagógica	71
Experiencias en la Facultad de Música	77
Ana Bertha Yohary Colorado Araujo	77
Bruno Hernández Romero	78
Rafael Vásquez Gómez	80
Eileen Ratchell Martínez González	81
Gabriela Sesma Flores	82
Carlos Darío Hernández Montero	84
José Ricardo Peralta Sosa	85
Comentarios	87
SEGUNDA PARTE	92
Enseñanza y Aprendizaje de la Música	92
La enseñanza de la música	94

Edgard Willems	113
Murray Schafer	120
Violeta Hemsy	126
Keith Swanwick	131
Métodos Clásicos de Educación Musical	146
Émile Jaques-Dalcroze	146
Carl Orff	150
Maurice Martenot	152
Zoltan Kodály	153
Shinichi Suzuki	154
TERCERA PARTE	159
Mozart: El Contexto de Desarrollo	159
La interacción hombre-mundo	159
Europa, centro del mundo	162
El pensamiento Europeo	174
El rey y la corte	186
La educación	192
La música	199
Un acercamiento	209
Salzburgo y Viena	217
Mozart	222
Leopoldo Mozart	233
La educación de Mozart	238
Los viajes: contacto con la creación europea	245
BIBLIOGRAFÍA	250

Biblioteca Musical Mínima

Títulos de la colección

Panorama del Jazz en México durante el siglo XX

Roberto Aymes

Conversaciones con Manuel López Ramos

Una vida dedicada a la guitarra clásica

35 Entrevistadores

Allegro Molto

60 Años de Anécdotas

José Alfredo Páramo

Sociología de la Música y Educación Musical

Susana Dulzín Dubin

Recorridos por el blanco y negro de la Música

Marta García Renart

La música con faldas

Compositoras a través de los siglos

Fernando Díez de Urdanivia

La Música también es un cuento

Narrativa breve de la literatura universal

Palabras en una sola nota sostenida

Antología de Poesía y Música

Ester Hernández Palacios

y Héctor Miguel Sánchez Rodríguez

El Aprendizaje de la Música

Pedro Lizárraga Cuevas

•

La impresión de este libro fue realizada en los talleres de

Solar, Servicios Editoriales, S. A. de C. V.

Calle 2 No. 21

Col. San Pedro de los Pinos

Tel.: 5515-1657

www.solareditores.com