

## RECENSIÓN SOBRE EL LIBRO «MENTIRAS» QUE CONTABA MI PROFESOR DE MÚSICA AUTOR: GERALD ESKELIN

**Una perspectiva del lenguaje musical, a partir del propio lenguaje musical**

*Amelia Medina Sendra y Amparo de Diego Andújar*



### MOTIVACIÓN

La asignatura de Didáctica del Lenguaje Musical II impartida en el Conservatorio Superior de Música de Valencia «Joaquín Rodrigo» durante el curso 2023/2024 propone adquirir no sólo el conocimiento del sistema educativo musical y las metodologías en las que se sustenta, sino que invita a una propuesta reflexiva sobre las enseñanzas musicales basada en la propia experiencia personal del alumnado con el acompañamiento y dirección de Amelia Medina Sendra, profesora titular de la asignatura. Por esta razón, el libro «Mentiras» que me contaba mi profesor de Música, ha sido propuesto con la finalidad de hacer una autorreflexión que permita al alumnado conocerse

mejor a sí mismo en los ámbitos educativos y personales, así como ayudarle a tomar conciencia de las vivencias musicales que ha adquirido a lo largo de su vida y, en menor o mayor grado, entender cómo éstas le han formado, como personas y como futuros docentes, en una disciplina tan compleja como es la música.

La lectura de este libro no adoctrina, sino que plantea problemas y situaciones musicales des cubriendo una nueva manera de orientar la formación musical. Tambalea los cimientos y las «verdades a medias» que ha transmitido el profesorado a lo largo de la etapa formativa propia es crecer en el saber y abrir nuevos senderos a la enseñanza musical o, al menos, aprender o desaprender para no creer todo lo que se ha dicho sin una reflexión crítica y aportar a los futuros discentes la capacidad de cuestionarse sus propios conocimientos y creencias, así como recapacitar sobre la manera en que los han aprendido. No se trata de juzgar y ya es tarde para reproches. Se parte de la convicción de que el docente siempre realiza su tarea de la mejor manera, lo que no evita que se produzcan aprendizajes significativos erróneos (Galagovsky, 2004) que pueden evitarse a las siguientes generaciones tras reflexionar sobre ellos en común.

## RECENSIÓN

La temática del libro «*Mentiras*» que me contaba mi profesor de música se introduce tímidamente, pudiéndose sintetizar como metacognitivo, es decir, el aprendizaje de la teoría musical desde la crítica a la propia teoría musical. Para alcanzar tan pretencioso objetivo no duda en preparar al lector de manera lenta y progresiva, pues deberá leer, en primer lugar, la justificación del prólogo del traductor (2004, 9); a continuación, los agradecimientos del autor (2004, 13), que no se limitan a citar a las personas allegadas que lo inspiraron, sino también a aquellas que han hecho sus aportaciones a la escritura del libro como son Stephanie Vitali y Stephen Piazza; continuar por el prólogo del autor (2004, 15), que destaca con un explícito paréntesis que reza «de lectura obligada» (2004, 15); para adentrarse, al final, en el cuerpo del texto, al que divide en dos partes bien diferenciadas. Es conveniente apuntar que, en ningún momento la intención del autor ha sido escribir un libro de consulta o una teoría musical, más bien al contrario, el lector deberá conocer a fondo la teoría musical para poder leerlo.

Gerald Eskelin invita a la lectura ordenada de cada una de las «mentiras» y de las verdades que se explicitan a continuación de aquéllas, descritas a modo de capítulos, lo que no deja de ser un atractivo más del libro dado que inquieta a quien se sumerge en su lectura. No obstante, habría que significar que esto provoca, en determinados momentos, la repetición de numerosos conceptos musicales, lo cual no es de extrañar si se entiende el lenguaje musical como un todo difícil de encasillar en compartimentos.

El libro recoge temas acústicos con cronología historicista y basados en la notación musical. La división del texto en dos partes bien diferenciadas ayuda a la claridad en los ejemplos de cada una de sus afirmaciones. La interrelación que ambas tienen es inevitable e incluso se intuye la presencia de una tercera parte, no explícita, pero ejemplificada: la melodía de ritmos.

Los capítulos en que se estructura el libro, en su primera parte, se centran en el sonido como fenómeno físico -referido a la afinación- y perceptivo -en relación con el oído humano-. Esto lleva a comprender el fenómeno acústico-musical del lenguaje musical, con el estudio de las cualidades de sonido, las escalas, el solfeo, los intervalos y la tonalidad, aplicada a los coros y al piano. La segunda parte, mucho más sintetizada, trata sobre la influencia de la notación en la métrica, los compases y el acento. Ambas partes se sustentan sobre la evolución que han tenido en la historia de la música y cómo han utilizado el lenguaje musical los compositores en el desarrollo de sus obras. A continuación, se muestra un esquema de los temas descritos en cada uno de los capítulos.

Tabla 1.

| CONTENIDO Y CAPÍTULOS                     |                   |   |    |    |    |    |  |  |  |  |
|-------------------------------------------|-------------------|---|----|----|----|----|--|--|--|--|
| Parte I                                   | Capítulos         |   |    |    |    |    |  |  |  |  |
| El oído musical                           | 1                 | 4 |    |    | 12 |    |  |  |  |  |
| Acústica, afinación                       | 1                 | 2 | 5  | 7  |    |    |  |  |  |  |
| Las escalas, los intervalos, la tonalidad | 1                 | 5 | 7  | 9  | 10 | 11 |  |  |  |  |
| La entonación, el solfeo                  | 4                 |   |    |    |    |    |  |  |  |  |
| El coro, el piano                         | 2                 |   |    |    |    |    |  |  |  |  |
| Parte II                                  | Capítulos         |   |    |    |    |    |  |  |  |  |
| Influencia de la notación en la métrica   | 13                |   |    | 17 |    |    |  |  |  |  |
| El acento, los compases                   | 14                |   |    | 15 |    |    |  |  |  |  |
| Parte I y II                              | Capítulos         |   |    |    |    |    |  |  |  |  |
| Cualidades del sonido                     | Melodía y armonía |   |    | 3  |    |    |  |  |  |  |
|                                           | Armonía           |   |    | 6  |    | 8  |  |  |  |  |
|                                           | Ritmo             |   |    | 16 |    |    |  |  |  |  |
| Historia de la Música                     | 6                 | 8 | 12 | 14 | 16 | 17 |  |  |  |  |

Organización de los temas, por capítulos, del libro de G. Eskelin [Fuente: Elaboración propia]

## PRELUDIO

El término MÚSICA, con mayúsculas, plantea un amplio espectro de definiciones, todas ellas válidas, si se considera que, en su mayoría, hacen referencia a las vivencias, percepciones o estudios que han permitido conocerla. Sin embargo, la perspectiva con la que referirse al lenguaje musical es muy diferente según la formación recibida y la cultura musical en la que se esté inmerso.

Reflexionar sobre el lenguaje musical, para muchos, es remontarse al momento en que la música dejó de ser un concepto auditivo y vivencial para convertirse en algo teórico, complejo, abstracto y alejado del sonido. Esta aparente contrariedad se produce desde el mismo momento en que se comienza a asistir a las clases de lenguaje musical.

No es una obviedad reconocer que el estudio del lenguaje musical se ha convertido, en sí mismo, en una entelequia inalcanzable para la mayoría de los estudiantes de música. La consecuencia ha sido los numerosos abandonos, frustraciones y la deserción de casi el 90% del alumnado que se acercó al estudio de la música, en su mayoría, a muy temprana edad, como reflejan las estadísticas del artículo publicado por Ana Ramírez y Marta Rey en el periódico *El Confidencial* el 13 de marzo de 2022 (Ramírez y Rey 2022).

El autor de «*Mentiras*» dedica su libro «a todos los que han estudiado suficiente música como para sentirse completamente confundidos» (Eskelin Dedicatoria, 5), aunque, desde una perspectiva más realista, rinde un homenaje al alumnado que tuvo que dejar sus estudios por la imposibilidad de comprender los conceptos y la falta de sentido que éstos adquirieron cuando se los explicaron en las aulas.

## EXPOSICIÓN

El libro «*Mentiras que me contaba mi profesor de música*», cuyo autor, Gerald Eskelin (2004), asumió que no iba a ser académica y tradicionalmente aceptable, invita a la reflexión sobre los dogmas en los que se postulan las enseñanzas del lenguaje musical y que perduran en la actualidad, con independencia del plan de estudios, de la metodología, de los objetivos, de las competencias, y del larguísimo etcétera de términos educativos a los que se enfrentan docentes y discentes en la realidad de las aulas.

Cada una de las aportaciones de este libro no son fruto de la improvisación, sino que son el volcado de la decantación y la discusión de ideas trasladadas de cuando ejercía como profesor en las sesiones de Teoría de la Música y miembro de la *Asociación de Escuelas de Música de California* (2004, 13). Su trayectoria como ponente en numerosas conferencias enriqueció más los contenidos que se describen en el libro, recogiendo las aportaciones de los asistentes (2004, 13). Se podría decir, con permiso del autor, que tiene la coautoría de la experiencia vital.

## RITORNELLO

Si se retrocede a un pasado no muy lejano, muchos recordarán que el término solfeo fue sustituido por lenguaje musical con la llegada de la LOGSE. Esta decisión provocó una clara división entre el profesorado, debido a que no todos los docentes consideraban la música como un lenguaje. Sin embargo, los teóricos musicales del siglo XX no han dudado en defender que la notación musical actual se estructura a partir de los signos del lenguaje escrito, siendo su historia un capítulo más de la historia de la escritura (Machabey 1952, 6).

En contraposición a esta postura, otros autores basan sus opiniones en que el solfeo y el lenguaje musical son un lenguaje diferenciado del lenguaje común. La información de la partitura va más allá de los signos escritos incluyendo las cualidades del sonido y su ejecución vocal. El solfeo vincula el desarrollo del oído, del canto, de la expresión corporal y del ritmo, (Salas 2017,140).

El camino se evidenciaba con una clara finalidad: poder dar un enfoque más amplio y completo al significado de solfear, entendido hasta el momento como cantar una sucesión de notas marcando el compás y pronunciando el nombre de éstas.

En los anteriores planes de estudios musicales, al menos por la experiencia personal y comentarios de otros compañeros, se enseñó el solfeo entonado empleando un método memorístico de aprendizaje de las lecciones musicales basado en un determinado nivel de estudios. El problema de este tipo de preparación, a partir de la repetición, fue que no era una memoria que construyese un andamiaje a partir del cual entender la rítmica, la armonía, las relaciones entre sonidos, entre los conceptos... sino que era un aprendizaje vacío y desconectado: por una parte, entonar de memoria; por otra, recitar la teoría de memoria; finalmente, cantar lectura a vista y transcribir dictados, sin haber interiorizado un procedimiento. Es decir, en el Plan 66, en las aulas, se realizaban y evaluaban

dictados y lecturas a primera vista, además del aprendizaje de las lecciones solfeadas y teoría musical como compartimentos estancos que no solían relacionarse entre sí. El abandono de los estudios musicales era importante en aquel momento, además de por las razones expuestas, por el uso de una metodología repetitiva y expositiva por parte del profesorado, sin consideración alguna a la edad del alumnado y que requería de mucha práctica y trabajo individual.

Con El Decreto 158/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de enseñanzas profesionales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas, se establece una prueba de lenguaje musical para poder acceder a éstas y una continuidad sólo en los dos primeros cursos, del total de seis años con las que se completa. Esta etapa no sólo pone el objetivo en la práctica instrumental, sino que se fundamenta en la adquisición de los conocimientos teóricos-prácticos necesarios para una buena interpretación musical. El sistema establece cómo debe reconocerse la formación, basada en la metodología, la evaluación, las competencias..., lo que cada vez difumina más la finalidad de la etapa al quedar rodeada de un conjunto de tecnicismos y cumplimientos normativos que no ayudan a entender la materia que se trata. Por esta razón, cada docente debe plantearse y replantearse el enfoque con el que imparte sus clases, la manera de transmitir los contenidos y, lo más importante, la veracidad de los propios contenidos. La elevada simplificación, las adaptaciones y la tradición conducen, en ocasiones, a graves errores conceptuales que han llevado a un aprendizaje desvirtuado y deformado desde los inicios.

El planteamiento de los estudios musicales lleva a cuestionarse, de manera reflexiva, si el lenguaje musical es, en primer lugar, conocido en su totalidad, o suficientemente, cuando se finalizan estos dos cursos; en segundo lugar, si se pone el foco en el desarrollo de las capacidades imprescindibles; y, en tercer lugar, si la armonía y el análisis musical son su continuidad natural en estas enseñanzas, sin perder de vista cómo se han adquirido los conceptos y cómo concienciar al alumnado de que tienen utilidad en la futura formación del estudiante de música.

La realidad es que los resultados no son tan satisfactorios en la formación de los futuros músicos, poniéndose de manifiesto, en mayor o menor medida, en asignaturas obligatorias en los estudios superiores de Grado, como es la Educación Auditiva u optativas como Coro, que requieren de un oído musical formado y la capacidad de remover todos los aprendizajes realizados anteriormente.

## STACATTO: LA IMPORTANCIA DEL LENGUAJE MUSICAL EN LA INTERPRETACIÓN MUSICAL

El estudio de una pieza musical parte de la comprensión del lenguaje musical con la que está escrita. No resulta extraño que entender un texto obligue a conocer cómo se unen las letras para formar palabras que, relacionadas, y en un contexto, adquieren un sentido. Por el mismo motivo, tampoco debería extrañar pensar en cómo se suceden los sonidos para conformar un motivo o una frase musical con el objetivo de, a continuación, analizar la estructura de la obra musical en su totalidad. El problema es cuando se va de lo general a lo particular, sin atender a lo particular. Muchas veces las primeras preguntas hacen referencia a saber de qué composición se trata o qué estructura tiene y, con esto, las obras se dan por comprendidas y analizadas.

La interpretación musical con el instrumento se verá afectada si no se atiende a la propia partitura, a su simbología real y a no considerarla sólo como un conjunto de signos dotados de una traducción, cual señales o consignas ojo-mano, que llevarán a ejecutar sin entender la obra.

El intérprete debe conocer lo más recóndito del lenguaje musical de la obra que ejecuta y estudiarla, en un principio, de acuerdo con esto. Cuando se comprende la escritura musical, se entiende la armonía, el análisis, la estructura, el estilo, el compositor y la etapa musical en que fue escrita. Sirva como ejemplo práctico que, cuando se observa una casa, sin entrar en ella, se ve el exterior y que se compone de los mismos elementos que cualquier otra casa. Para saber cuáles son los materiales con que ha sido construida y su distribución, habrá que entrar en ella y estudiar con atención su interior.

Muchas interpretaciones resultan meros reflejos sonoros de las obras que han conceptualizado los compositores, sin relación con «el texto, el contexto y el subtexto de ésta» (Medina 2024: 22/02). La interpretación es una cualidad personal que cuando es llevada al extremo requiere que el intérprete haya entendido profundamente lo que ha estudiado.

## CÉLULA, MOTIVO, TEMA, PERIODO... EL OÍDO MUSICAL

El oído musical hace referencia tanto al oído absoluto (reconocimiento de la frecuencia sin necesidad de diapasón), como al oído relativo (relaciones de frecuencias de las notas). Eskelin aborda aspectos concretos en tres capítulos -1, 4 y 12- de su libro (2004, 21, 49, 108).

Entonar bien nada tiene que ver con tener oído absoluto. El oído se puede educar con entrenamiento y, como todo entrenamiento, requiere de una dedicación especial, de constancia y de práctica. Cuando se solfea, el nombre de las notas no contribuye a identificar sus sonidos, a menos que hayan sido previamente experimentadas del nombre que se les ha asignado, como únicas e independientes del todo (2004, 25).

Aunque no es necesario empezar en edades tempranas el estudio de la música, éste debería ser mantenido a lo largo de toda la vida musical de la persona. En el sistema educativo musical la formación del oído suele basarse en ejercicios, más o menos progresivos, de entonación y de dictado. No siempre estos ejercicios están relacionados entre sí con la misma tonalidad, o con las escalas que se están practicando, creándose apartados y subapartados inconexos. Desde esta perspectiva de enseñanza, se concibe el lenguaje musical como una disciplina individual apartada y relegada a un «espacio de vacío» (Kühn 1998,7).

La audición relativa consiste en la identificación de un sonido cuando se compara con un punto de referencia dado o en la categorización de intervalo musical, mientras que la audición relativa pasiva (o de carácter perceptivo) se manifiesta durante la identificación de intervalos y el reconocimiento de melodías transportadas (Laucirica 1999, 119). Krumhansl (1990) señala que el contexto tonal favorece la memoria frente al atonal, y que, en el contexto tonal, los sonidos diatónicos se recuerdan mejor que los no diatónicos (Laucirica 1999, 123).

El reconocimiento auditivo debe implicar la práctica individual y autodidacta, si se quiere alcanzar la formación musical integral que todo músico debería tener. Sin embargo, no es frecuente que el profesorado recomiende métodos de autoaprendizaje y complemento a su alumnado. Un método progresivo muy aconsejable, entre otros, es «*La formación del oído*» de Clemens Kühn. Este autor, en su introducción, aconseja el uso de un instrumento de teclado para su práctica, aunque no excluye a aquellos que tengan un instrumento melódico, siendo alcanzable a todo aquél que desee formarse (Kühn 1998, 8).

La educación auditiva no debería basarse, por lo tanto, en el reconocimiento de esquemas melódicos. En ocasiones, los grados tonales no coinciden con el intervalo. El uso de modelos de notas o «muletas» para adiestrar los oídos pueden llevar a confusión. Muchas melodías no comienzan por la tónica (2004, 97).

La entonación debería ser trabajada junto con la educación auditiva, en la formación del músico. El autor Adelino Barrios ha organizado el trabajo progresivo de la misma en su «Tratado de entonación (vol. 1,2,3)» (Barrios 2001).

## LA ACÚSTICA Y LA AFINACIÓN

La acústica y la afinación forman la órbita central del libro. El autor dedica los capítulos 1, 2, 5 y 7 a tratar estos temas, ejemplificándolos con teclados mudos dibujados, e invitando al lector a escucharlos en su piano.

El lenguaje musical que se enseña al iniciarse en las escuelas musicales se basa en el sistema temperado y en los problemas que comporta la medida de la música. En definitiva, se enseña cómo se debe encuadrar la música escuchada e interpretada en la notación. En principio, algo que podría resultar antinatural, pero que cuenta con la flexibilidad cognitiva del alumnado quien, al carecer de vivencias académicas que le permitan valorar lo que está aprendiendo o, mejor expresado, los cimientos en los que será capaz de estructurar su mente en un futuro aprendizaje musical, se dejan llevar de la mano por lo que podría ser un camino cuestionable.

Eskelin defiende, en repetidas ocasiones, que la afinación temperada es estándar, rígida y engañosa, debido a la capacidad del oído humano de simplificar, agrupar y extraer información, no necesariamente, de la manera más real y lógica. Un acorde mayor, es algo más que la suma de sus partes (2004, 32).

Según la escuela psicológica de la Gestalt, la mente es capaz de seleccionar y agrupar las partes de un todo, y ordenarlo en una forma en que se distingue del resto. El tiempo actúa de esta manera, gracias a la memoria, que permite apreciar cómo se va componiendo una obra musical (Arbonés y Milrud 2010, 69).

La Gestalt ha estudiado los procesos de percepción y establecidos principios como el Principio de cierre, por el que nuestra mente tiende a completar figuras incompletas. Las leyes de la Gestalt se aplican por igual a la música, y permiten al oyente identificar patrones y similitudes entre eventos sonoros que se suceden en el tiempo.

Muchas nociones de geometría han sido utilizadas por diversos compositores de manera deliberada como herramienta compositiva. En ciertos casos, el aspecto geométrico-musical se manifiesta visualmente en la partitura; en otros, directamente en el sonido. Esto sucede, por ejemplo, en una fuga. El compositor tiene una doble misión creativa y, a su vez, estratégica y reestructuradora del material musical.

Los primeros dictados musicales se hacen sobre el teclado del piano. La dificultad reside en que el alumnado no posee discriminación tonal, es decir, no es capaz de comparar sonidos respecto a la altura. En algunas ocasiones, se trata de estudiantes con correcta afinación cuando cantan o entonan melodías. Sin embargo, no son capaces de identificar las alturas que está produciendo el piano, faltos de la capacidad de reflexionar sobre lo que están escuchando y un procedimiento que les permita reconocer patrones y «preparar» los intervalos para poder reconocerlos.

Existe una contradicción circunscrita al alumnado que, por su instrumento, afina en el sistema pitagórico (creado en base a los sonidos producidos al tañer la única cuerda de un instrumento monocordio) y no tiene dificultades con los dictados musicales que se realizan en el sistema temperado. Esta adaptabilidad del oído y esta plasticidad mental podrían plantear si, en realidad, la percepción auditiva se limita al reconocimiento de los sonidos o, por el contrario, es un fenómeno mucho más complejo que cuenta en un principio con unos fundamentos físico-auditivos y, con posterioridad, con la formación musical que posee cada estudiante individualmente.

El concepto de afinación ya es, en sí mismo, relativo, pues surge de establecer puntos de referencia que sirvan para igualar sonidos de acuerdo con la frecuencia. Por esta razón, la afinación absoluta sólo se puede hacer desde el plano comparativo, desde parámetros estandarizados o convenciones culturales. Un ejemplo de esto es el mestizaje de los instrumentos que tuvo lugar durante el proceso de colonización. Los nuevos instrumentos fueron integrados por las comunidades indígenas y mestizas. Este intercambio produjo la elaboración de nuevos instrumentos y la utilización de los instrumentos existentes con unas configuraciones nuevas (Espinal y Mauricio, 2019, 66). Algo similar a lo que ocurre cuando se interpreta música de otras épocas con instrumentos contemporáneos y planteamientos no historicistas.

Una nueva concepción de las enseñanzas musicales implicaría, en las clases de lenguaje musical, el poder conocer y practicar otros sistemas de afinación, desde el comienzo de la formación musical. No cabe duda de que muchos músicos, tras sus estudios oficiales, se han interesado por la música antigua y tradicional. En España, ocho de los conservatorios superiores cuentan con un departamento de música antigua, como es el caso de Aragón, Castellón, Castilla y León, ESMUC, Madrid, Murcia, Sevilla y Vigo. Cada vez se ha desarrollado y revalorizado más esta música, sin embargo, no se presta la debida atención desde el inicio de las enseñanzas musicales. Sin embargo, más pronto o más tarde, el alumnado tendrá que analizar, interpretar o cantar música renacentista, barroca o entroncada con las raíces populares. Además, si se busca que la formación musical sea integral y competencial no debe obviarse lo que tiene de patrimonio cultural (Narejos 2020).

## LAS ESCALAS, LOS INTERVALOS Y LA TONALIDAD

Eskelin define «las escalas mayor y menor como un sistema de sonidos cuyas alturas están relacionadas por medio de la armonía, pudiéndose ajustar cromáticamente, según el contexto armónico en el modo menor, para acomodar el tono y medio que se produce entre los grados VI y VII de la escala» (2004, 22). Según el contexto armónico, se pueden efectuar ajustes cromáticos en el modo menor con la finalidad de acomodar el tono y medio que se produce entre los grados sexto y séptimo de la escala menor (2004, 89).

De manera semejante, no duda en volver a emplear la palabra relación al definir «la tonalidad como un sistema de relaciones armónicas entre sonidos describiendo «órbitas» alrededor de cierto sonido central» (2004, 71).

La tonalidad ha evolucionado, en la teoría moderna actual, hacia la existencia de un «conjunto de alturas». Los siete grados tonales, tal y como se explican, son considerados por el autor como «conceptos-basura», donde los nombres no tienen que ver con las relaciones y atracciones hacia el centro tonal (2004, 72).

La percepción de los seres humanos de los intervalos musicales no se relaciona con distancias, sino como relaciones entre frecuencias vibratorias. Estas distancias fueron intuitas por Vincenzo Galilei, padre de Galileo, quien propuso, ya en el siglo XVI, una división de la octava en doce semitonos iguales. Sus semitonos guardaban entre sí una ratio entre sus frecuencias de 18/17. El encadenamiento de doce de estos intervalos resulta en octavas y quintas «pequeñas», de 1,9855...y 1,4919...respectivamente. Sensorialmente, los sonidos pueden percibirse como «altos» y «bajos». Helmholtz, en su tratado escrito a finales del siglo XIX, estudia la entonación justa desde una perspectiva científica y expone que el sonido musical debe ser considerado desde la sensación, lo que implica eliminar la concepción de los intervalos desde un punto de vista aritmético (Conti 2006, 7).

La capacidad de reconocer y saber nombrar con seguridad un intervalo o un acorde de sexta es un requisito indispensable para la captación auditiva de las relaciones musicales: el dominio del conjunto presupone el de los detalles. (Kühn 1983,7).

La pedagogía musical enseña al alumnado el reconocimiento de estas distancias, contando tonos y semitonos de manera teórica. Desde el momento en que la música se describe sobre el papel pautado, relega al sonido a un segundo plano. Se invierten las posiciones. Lo prioritario, la escucha, pasa a un segundo plano o se mimetiza con el pentagrama, perdiendo su esencia.

## EL CORO Y EL PIANO

La utilización que se hace del coro, el piano y la afinación, planteada por Eskelin en su capítulo 2, se podrían considerar los puntos de interés que motivaron al autor a escribir este libro. La posición que adopta es clara y contundente: el piano se convierte en un obstáculo si se considera una referencia para la afinación a la hora de cantar, ya que impide un desarrollo correcto de la afinación. El canto debería estudiarse a partir del sonido de referencia o «pedal». El estudio del canto con relaciones



armónicas lleva a la correcta afinación de un coro (2004, 77). Muchos directores de coro enseñan a cantar a partir de la imitación del piano, perdiendo la afinación auténtica de la voz.

Sin embargo, es un hecho constatable que la afinación en los coros se basa, en muchas ocasiones, en el piano. Si se piensa en un coro, parecen algunos no concebirse sin la figura del pianista acompañante, cuyo papel es de tal relevancia que llegan a suspenderse ensayos por la inasistencia del pianista.

La voz humana y los instrumentos de cuerda sin posiciones fijas (sin trastes), permiten una «afinación natural», es decir, aquella que produce una mayor consonancia entre sus notas, una mayor armonía. Esto es así porque permiten modificar sutilmente la altura de los sonidos emitidos («corregir la afinación») para alcanzar una consonancia máxima y una afinación expresiva. Hermann Helmholtz, médico y físico alemán (1821-1894) observó que eran más afinados los cuartetos amateurs que los grupos que siempre habían cantado con piano (2004, 34).

El piano, además de instrumento solista y acompañante, es un instrumento con «sonoridad educativa». Este perfil comunicacional auditivo se relaciona con el perfil comunicacional visual. Intuitivamente, atendiendo a su propia construcción, «presenta dos ejes de simetría visuales: uno es la tecla blanca *re*; el otro es la tecla negra *sol sostenido*. La nomenclatura utilizada en el centro de Europa (ABCDEFG) tiene su nota central en el D (*re*), y distribuye los otros seis sonidos a ambos lados de dicho eje de simetría» (Arbonés y Milrud, 2010, 52).

El planteamiento sería cuestionarse cómo pudo ser posible el estudio de las enseñanzas musicales con anterioridad al piano. Sin embargo, los Maestros de capilla y la enseñanza en los palacios con clave e instrumentos de cuerda son un hecho histórico y han formado a grandes músicos en la historia. Sobre esta base se ratifica la importancia de las relaciones entre sonidos y el oído relativo, y no sólo el reconocimiento absoluto del sonido.

## INFLUENCIA DE LA NOTACIÓN EN LA MÉTRICA

Bamberger y Musumeci diferencian entre el conocimiento figurativo y el conocimiento formal (Burcet y Jacquier 2007). El conocimiento figurativo implica una representación holística de la música a la que se accede directamente. Implica una aprehensión global del fenómeno musical, donde interactúan diferentes componentes -ritmo, armonía, melodía, texto, etc.- formando un continuo perceptual. Este tipo de representación interna involucra respuestas estéticas, emocionales y cinestésicas hacia la música, implicando algún tipo de significado (2007, 88).

El conocimiento formal contiene los aspectos de la música que pueden ser medidos o contados con relación a sus duraciones o alturas proporcionales; por ello, es racional, analítico y discreto. Este modo de representación es necesario en la escritura convencional de la música. Las representaciones formales son representaciones internas que se exteriorizan a partir de la notación; en otras palabras, se nutren de las representaciones figurativas -internas- y de la escritura tradicional -representaciones externas- (Burcet y Jacquier 2007, 88).

Una frase inolvidable, de las primeras que se recuerdan al formarse musicalmente es: «Una negra equivale a un tiempo de compás» y, como define el autor del libro, es la verdad más universal. En realidad, a un compás se le puede asignar cualquier valor de nota. Los estudiantes deberían empezar con conocer la métrica, es decir, el «encuadramiento» del tempo en compases, que hacen las funciones de matrices rítmicas y no recurrir a la asociación del número uno con la negra, el dos con la blanca, etc. (2004, 114). Esta certeza aprendida se corresponde con uno de los mayores obstáculos de aprendizaje del alumnado al ser un claro ejemplo de aprendizaje significativo erróneo, siendo función del docente tratar «de evitar la consolidación del error en el momento mismo en que se está formando» (Galagovsky 2004, 236).

El paso previo, para entender la notación, es tener una idea clara sobre los conceptos de binario y ternario. La notación es una fracción, lo que expresa el carácter relativo y la proporción. El planteamiento es intentar entender la razón por la que en el denominador siempre ponemos una negra y, casi nunca, una corchea u otro valor.

Los propios músicos profesionales tienen dificultad en interpretar, si la unidad de tiempo no es una negra. Como muy bien define Eskelin, es la «negritis» (2004, 116). Esta situación ha llevado a que las editoriales vendan más partituras si la unidad de tiempo es una negra, creando dificultad al alumnado cuando se salta esta extraña regla establecida y complicándose el estudio hasta llegar a la incompreensión más absoluta. Por esta razón, una inmensa cantidad de lecciones de solfeo son fruto de la memorización lo que demuestra alto grado de incapacidad manifiesta a la hora de realizar lecturas a primera vista.

## EL ACENTO Y LOS COMPASES

La música no se percibe por compases. La notación tiene que ver con los motivos de interpretación, no con los motivos métricos, como sucede cuando se obedece a los compases.

La historia de la música ha llevado a confusiones que se han mantenido a lo largo del tiempo hasta nuestros días. Los músicos del Ars Nova (1100-1450), incorporaron las divisiones dobles y triples en la notación rítmica. Diferenciaron entre *perfectum* (“Santísima Trinidad”) e *imperfectum*, en referencia a las dos piernas de los humanos usadas para bailar una danza binaria. Estas dos pulsaciones podían ser combinadas de cuatro maneras diferentes (2004, 119).

El sistema de notación de la actualidad implica la aceptación de asociar el número superior del compás con cuántos tiempos tiene un compás. En realidad, el número superior nos está indicando cuántas notas de un valor especificado tienen cabida en un compás. El error está en la confusión entre tiempo de compás y acento, además de considerar que el ritmo es algo más que una sucesión de pulsaciones, no diferenciando entre ritmo, rítmica y métrica (Willems 1964).

La pulsación es una sucesión regular y recurrente y puede ser percibida o imaginada. Numerosos métodos didáctico-musicales, entre los que se encuentra Dalcroze, han iniciado al alumnado en el mundo musical. Sin embargo, en los estudios elementales reglados no suele continuar este tipo de formación y no se integra en aprendizajes profesionales y superiores, perdiéndose la cinestesia y la corporalidad, imprescindibles cuando se interpretan piezas. El movimiento corporal y el gesto interpretativo son parte fundamental en la obtención de la sonoridad esperada y, con esto, no se está tratando de destacar la teatralidad (formación también necesaria), sino todo lo que tiene de perceptivo el sonido.

Existen muchos tipos de acentos. Eskelin trata al acento métrico como “silencioso” (2004, 127). Los acentos que se «sienten» o son audibles no son más importantes que los demás acentos. Si lo referimos a la intensidad, se produce el acento dinámico, que nada tiene que ver con que las notas que coinciden en tiempo fuerte de compás deban acentuarse por ser más importantes que las que caen en tiempo débil (2004, 125). Los acentos métricos aparecen cuando se produce la simultaneidad de pulsaciones a diferentes niveles de pulsación. Por tanto, los acentos métricos no están localizados en los conocidos como tiempos fuertes de compás.

La métrica siempre ha preocupado y se ha asociado las pulsaciones, los acentos... y su complejidad es debida a su procedencia griega, al verso, a la prosodia del texto. En el arte flamenco se relacionaría con el «duende», con el misterio, con lo que surge de dentro y se expresa con sentimiento y con sentido.

Si se profundiza en el acervo cultural, los ritmos sincopados son diferentes tipos de acentos en conflicto generando modelos rítmicos interesantes. Existe un patrón rítmico muy extendido por distintas músicas de América y de África, de una gran riqueza. En términos musicales, se diría que está compuesto por compases regulares de tres pulsos irregulares. Esto significa que todos los compases tienen la misma duración, pero su contenido se presenta en pulsos de distinta duración. El compás está formado básicamente por uno o dos pulsos ternarios y un pulso binario. Por esta razón, el ritmo, el pulso, la métrica, el compás, etc. van más allá de la simple representación y se convierten en un latido existencial (Arbonés y Milrud 2010, 52).

## FERMATA O CADENCIA: A MODO DE CONCLUSIÓN

«Mentiras» que me contaba mi profesor de música es un libro que acerca a la manera de explicar el lenguaje musical de generaciones anteriores de profesores y que ha llegado como herencia y legado impertérrito, hasta la actualidad. Es común la expresión coloquial que dice que «el mejor profesor siempre es uno mismo» y, por este motivo, los profesores deberían reciclarse y actualizarse de manera permanente. Esta lección debería aprenderla y practicarla todo estudiante de música, y saber aprovechar las oportunidades que brindan asignaturas, congresos, conferencias y talleres relacionados con la didáctica y la pedagogía.

Conviene recordar que aquello que no se aprende de manera correcta debería ser revisado para enseñarlo como debe ser. La decisión de actuar correctamente como docentes es personal, aunque no debería serlo. A modo de reflexión, podría resultar significativo resaltar la sentencia con la que D. José Corts Grau (1905 – 1995), humanista y jurista valenciano, Catedrático de Filosofía del Derecho, concluía sus clases: «...y no olviden, que todos tenemos un fondo insobornable».

Replantarse los términos de lengua y lenguaje podría variar el enfoque en la enseñanza de la música para poder concretar y ubicar en importancia la asignatura de Lenguaje musical. Mientras que la lengua es un sistema que se emplea para la comunicación y se concreta a través del habla, el lenguaje es la facultad que tiene todo individuo para expresarse, a través de las palabras, movimientos corporales, signos o señales. De la misma manera, cuando se habla de lenguaje musical, sin ser conscientes, se asimila el término lenguaje a lengua.

Mientras que la lengua es un sistema de comunicación, en este caso musical, que se concreta a través de los sonidos, el lenguaje es una facultad de expresión, a través de los sonidos, los movimientos corporales, los compases y los acentos. Un autor que manifiesta la dificultad en la dicotomía de saber si la música es una lengua o un lenguaje es Peter Kivy, en cuyo artículo nº 14 del libro *“Music, Language, and Cognition”* (2007), titulado “Music, Language, and Cognition. Which Doesn’t Belong” (pp. 214 – 232), expresa que la música es un lenguaje en algunos aspectos, pero no es un idioma (lengua), ni parte de éste.

La mayoría de los músicos profesionales quizá podría compartir la idea de que no conocer bien la «lengua musical» o malinterpretarla condena a fracasar en el estudio y la profundización del lenguaje musical, sin embargo, no parece ser un aspecto considerado determinante.

Las enseñanzas profesionales esbozan conocimientos básicos sobre armonía y análisis en la asignatura de Lenguaje musical, como preámbulo de las asignaturas que se estudiarán con posterioridad. No sólo eso, sino que se dan pautas para improvisación y composición. La cuestión no radica en aprender nuevos conocimientos que, no cabe duda, el alumnado puede asimilar, sino en cómo construye estos conocimientos desde el aprendizaje del Lenguaje musical.

El estudio del lenguaje musical es mucho más que una parte de la música que complementa el aprendizaje de un instrumento, que permite analizar obras musicales y ayuda a identificar estilos y

épocas en la historia de la música. Es la materia con la que trabaja y se expresa todo el que se considera músico.

Aventurarse a decir que es una especialidad que debe introducirse correcta y progresivamente, y que implica dedicación y constancia, reflexión crítica y formación a lo largo de toda la carrera musical no debería parecer una idea descabellada. Al contrario, tendría que ser parte integral del currículum hasta el final de la formación como músicos, al igual que el instrumento. Si, en la vida musical, nunca se termina de leer música para interpretar, armonizar, analizar, etc. nunca se debería dar por finalizado su aprendizaje.

## BIBLIOGRAFÍA

Arbonés, Javier y Milrud, Pablo. 2010. *La armonía es numérica*. Madrid: RBA Coleccionables, S.A.

Barrios, Adelino, 2001. *Tratado de entonación*. Madrid: Real Musical.

Bernabé Villodre, María del Mar. 2015. «El lenguaje musical y las nuevas tecnologías en las enseñanzas profesionales de Música». *Revista Internacional de Tecnologías de la Educación*: 79-87. Acceso el 19 de mayo de 2024. <<http://sobrelaeducacion.com>>, SSN 2386-8384.

Burcet, María Inés y Jacquier, María de la Paz. 2007. «El agrupamiento perceptual en conflicto con el código de escritura». Ponencia pronunciada en las II Jornadas Internacionales de Educación Auditiva, en la Universidad de Colombia, mayo 2007.

Conti, Luca. 2006. «La entonación justa en la música de Helmholtz». *Revista Perspectiva Interdisciplinaria de Música*: 7-18. Acceso el 25 de mayo de 2024. file:///C:/Users/ampad/Downloads/rjuarezg,+17128-23212-1-CE-3.pdf.

Eskelin, Gerald, ed. 2004. *Mentiras que me contaba mi profesor de música*. Madrid: Mundimúsica Ediciones, S.L.

Galagovsky, Lydia R. 2004. «Del aprendizaje significativo al aprendizaje sustentable. Parte 1: el modelo teórico». *Revista Enseñanza de la ciencias*: 236. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3885>, SSN: 2174-6486.

Kivy, Peter, 2007. *Music, Language and Cognition. Which Doesn't belong*. Clarendon-Press Oxford.

Kühn, Clemens, 1983. «*La formación del oído musical*». Alemania: Bärenreiter-Verlag Kassel.

Laucirica, Ana. 1999. «Efectos del oído musical en la práctica instrumental». *Revista Musiker, cuadernos de música* (1999): 117-130. Acceso el 19 de mayo de 2024. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2731499>.

Laucirica, Ana. 2023. «Oído absoluto y sus efectos en las actividades musicales: evaluación y autopercepción de estudiantes de Conservatorio». *Revista de investigación en psicología* (2023): 133-152. doi: 10.15381/rinvp.v26i1.24396.

Machabey, Armand. 1952. «*La Notation Musicale*». París: Presses Universitaires de France.

Moreno Espinal y Jamir Mauricio. 2019. «La afinación temperada de los instrumentos autóctonos de las músicas tradicionales colombianas: problemáticas relacionales entre la tradición y la música comercial». *Revista Musical Estesis*: 62-77. <https://doi.org/10.37127/25393995.54>.

Narejos, Antonio. 2020. «La enseñanza de la música antigua en España». *Revista Melómano digital.com*, 30 de junio. Acceso el 28 de mayo de 2024. <https://www.melomanodigital.com/la-ensenanza-de-la-musica-antigua-en-espana/>

Ramírez, Ana, y Ley Marta. 2022. «La carrera que comienza a los ocho años y nadie termina: “Si no tienes vocación, no merece la pena” . *El Confidencial*, 13 de marzo. Acceso el 28 de mayo de 2024.

Willems, Edgar, ed. 1964. *El ritmo musical: estudio musical*. Buenos Aires: Editorial Universitaria.

[https://www.elconfidencial.com/cultura/2022-03-13/la-carrera-que-nadie-termina\\_3389324/](https://www.elconfidencial.com/cultura/2022-03-13/la-carrera-que-nadie-termina_3389324/)

Salas, Julio. 2017. «Estrategias de aprendizaje en el solfeo entonado en el curso del lenguaje y percepción musical». *Revista Investigación y Postgrado*: 131-151. Acceso 19 de mayo de 2024.

<https://revistas.upel.edu.ve/index.php/investigacionypo>

