

# ¿CÓMO CONTAMOS LA HISTORIA?

Una mirada materialista sobre la enseñanza  
de la historia musical





UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

FACULTAD DE ARTES

DEPARTAMENTO DE MÚSICA

PROFESORADO EN COMPOSICIÓN MUSICAL

## **¿Cómo contamos la Historia?**

### **Una mirada materialista sobre la enseñanza de la historia musical**

**METODOLOGÍA Y PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA**

**Profesora Titular: Mgtr. Andrea Sarmiento**

**Prof. Ayudante: Prof. María Belén Silenzi**

**Adscripta: Prof. Luisa Ventura**

**Emmanuel Mazzucchelli  
Córdoba, Febrero de 2020**

*A la memoria de mi madre, que sigue acompañándome como lo hizo toda su vida con  
su ejemplo de cuidado incondicional.*

*“Corazón vivo retrato  
de los que ayer sin saber se fueron  
deshojando en sus relatos  
por si la vida los trae de nuevo”  
Gustavo Leguizamón*

## **Agradecimientos**

*A Jaz, por todo su cariño y apoyo. Sin sus charlas y ayuda este trabajo no sería posible.*

*A su familia, por adoptarme.*

*A mis amigos y amigas, especialmente a Camilo por estar siempre.*

*A las docentes de la cátedra por su acompañamiento y su compromiso con la educación pública. A mis compañeras y compañeros de cursado, de quienes me he nutrido enormemente.*

*A la cátedra de Historia de la Música III, quienes siempre me tienen en cuenta.*

*A Euge Menta, quien ayudó a reconciliarme con mi faceta de instrumentista y me hace crecer día a día como cellista con su enorme talento para la enseñanza.*

*A Luz por el diseño de portada*

*A Perón, Evita, Marx, Spinoza y el Cuchi. Por una Universidad pública, laica, gratuita y al servicio del pueblo.*

## Índice

Introducción.....	6
Capítulo 1: “Reflexiones previas sobre tres experiencias propias” .....	10
Capítulo 2: “El problema de la filosofía estética en la historia de la música”.....	17
2.1 La música, ¿una obviedad que todos conocemos? .....	17
2.2 ¿Qué significa estudiar música para la sociedad? .....	22
2.3 La educación estética y la necesidad de nuevas alternativas para la enseñanza de la historia de la música.....	25
Capítulo 3: “La historia en la música” .....	31
3.1 ¿Qué entendemos cuando hablamos de la Historia? .....	31
3.2 ¿Quién nos cuenta la historia? Marx y el materialismo histórico .....	34
3.3 Historia en la música: ¿mundo de las esferas o mundo dentro de un mundo productivo? .....	41
Capítulo 4: “La creatividad a través de la imaginación histórica” .....	48
Conclusiones.....	52
Lista de referencias .....	58
Anexos .....	61
Diagnóstico institucional .....	62
Autoevaluación .....	72
Informe de compañero.....	77
Informe post-práctica .....	79
Revisión de la planificación.....	81
Proyecto de prácticas docentes .....	85
Nietzsche y Wagner.....	99

## Introducción

La presente monografía consistirá en una revisión crítica de mis prácticas realizada en el marco del proceso de residencia llevado a cabo en la asignatura Metodología y Práctica de la Enseñanza del Profesorado en Composición Musical de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba. El objetivo será, en primer lugar, reflexionar sobre algunas problemáticas que atraviesan la enseñanza de la historia de la música y así brindar una mirada partiendo del materialismo y el pragmatismo para enriquecer su metodología de enseñanza. En segundo lugar, indagaré en la enseñanza a través de la composición<sup>1</sup> y la interpretación colectiva como posible respuesta a algunas de las problemáticas que surgen a lo largo del trabajo.

La unidad curricular en la cual se dio el proceso anteriormente mencionado fue Historia de la Música II, perteneciente a la Tecnicatura Universitaria en Instrumentista Musical (TUIM) del Conservatorio Felix T. Garzón. Es por ello que muchas de las problemáticas estarán de una manera u otra vinculadas al espacio del cual surgen pero sin que esto signifique un límite para el surgimiento de otros interrogantes.

El contenido que correspondió al proceso de residencias fue el de ópera romántica, Wagner y Verdi. Varios problemas surgen de todo esto y responden a distintos niveles que es necesario esclarecer previamente. En primer lugar, la enseñanza de la historia de la música es algo en sí mismo complejo, disciplina que en su interior posee numerosas discusiones y perspectivas. De ello hablaré en otro apartado.

En segundo lugar, las instituciones de enseñanza musical, en general, con sus autoridades, docentes y discursos, marcan una disposición previa en las aulas,

---

<sup>1</sup> En este trabajo se entiende composición musical de forma amplia. Esta incluye improvisaciones, arreglos, obras más elaboradas o pequeñas ideas musicales. Con este enfoque no hace falta necesariamente el uso de registros o notación musical, sino, la posibilidad de explorar y seleccionar ideas musicales para, a partir de ahí, tomar las decisiones que permitan la expresión musical.

jerarquizando determinados saberes por sobre otros. A la progresiva marginación de la música en las escuelas (Regelski en Lines, 2009, p. 25) se le suma el hecho de que la historia de la música, en la mayoría de los casos, es una asignatura que no goza de buena prensa en la enseñanza musical<sup>2</sup>. Dalhauss (1992) años atrás ya advertía sobre esta problemática. Dirá en su *Fundamentos de la historia de la música*: “Desde hace décadas, los historiadores se sienten amenazados por una pérdida de interés en la historia y, a veces, hasta ven peligrar su existencia institucionalizada.” (p. 11).

En la institución donde realicé mis prácticas, suelen escucharse cosas como “historia es una materia opcional” en el sentido de que los y las alumnas tienen que concentrarse en tocar su instrumento y punto, incluso recomiendan rendirla libre<sup>3</sup>. Lo anterior tiene que ver con la supuesta ausencia de actividad práctica y su vínculo directo con la actividad teórica (y erróneamente contemplativa). Esto deviene, en el peor de los casos, en un saber parcialmente inútil, y, en el mejor de ellos, un mero cúmulo de anécdotas que sirve al alumno para tener algo de “cultura general”. Por supuesto, las anécdotas no son malas en sí mismas, incluso son necesarias en este “viaje por la historia”, pero insuficientes.

Cabe preguntarse entonces: ¿Desde dónde nos llegan esas anécdotas? ¿Quiénes y desde qué posición se cuenta la historia? ¿Desde dónde hablan las bibliografías? ¿Quiénes deciden cuáles son los modelos? ¿Por qué algunos entran en el “museo imaginario” de la música? ¿Qué pasa con los que no entran?

El tercer problema se relaciona al lugar que ocupa la ópera dentro de la enseñanza de la historia, un contenido que, como se ha dicho en las clases, “es un género que fue

---

<sup>2</sup> Esto es, en algunos casos, ambiguo ya que al ser un conocimiento teórico algunos ubican este saber en una escala de valores superior a la de otros conocimientos prácticos. A la vez, desligarla de toda actividad práctica es una de las razones por las cuales atraviesa esta crisis de legitimación.

<sup>3</sup> Informe post-práctica. Ver anexo

superado por el cine y por lo tanto a los y las alumnas les resulta en general muy ajeno”<sup>4</sup>.

Por lo tanto, este contenido ya nos posiciona frente a uno de los eslabones más postergados dentro de un saber que ha sufrido, en ciertos contextos, un proceso de desjerarquización.

De estos tres problemas surgen innumerables interrogantes que podrían ser abordados de infinitas maneras, sin embargo, hay algo innegable y es la falta de propuestas metodológicas que den solución en la práctica o bien salven esa distancia y esta falta de familiaridad que parece existir entre alumno(a)-contenido.

El trabajo se encuentra dividido en tres apartados en donde fuentes teóricas dialogan con otras de índole práctico. En primer lugar se reflexionará sobre tres experiencias propias. Luego se hará un análisis del concepto de historiografía musical para abrir el debate sobre su utilidad en la educación. Aquellas reflexiones estarán atravesadas por otras problemáticas, tales como el lugar que tiene la imaginación en dichos procesos<sup>5</sup>.

En segundo lugar, y como punto de llegada, reflexionaré sobre el concepto de creatividad, la imaginación histórica y la enseñanza a través de la creación colectiva.

El punto de partida de este trabajo fue el género ópera y su enseñanza en la historia de la música. De allí surgió mi necesidad de revisar críticamente su concepción y la función que pueda llegar a materializar (junto con otros géneros enseñados dentro del área curricular mencionada), así como su potencia pedagógica en las prácticas docentes. Considerar la ópera como un espacio de creación colectiva donde intervienen diversas voces que interactúan con un fin común resulta una perspectiva interesante en el marco de

---

<sup>4</sup> Autoevaluación. Ver anexo.

<sup>5</sup> Se entiende por imaginación a la facultad humana de formar, unir y separar ideas con el fin de crear una representación percibida de los sentidos.



los procesos de enseñanza y la apropiación de los conocimientos. Para ello también es necesario realizar una crítica a la composición como “obra” cerrada en sí misma, es decir, como exégesis. Para Dalhauss (2014) a partir de Beethoven la música podía verse a través del lente de lo que él llama “dualismo estilístico”. La ópera, por lo tanto, no puede ser interpretada en términos de exégesis o como “textos musicales intocables” (excepto en algunos casos, como el del drama musical wagneriano), sino más bien a modo de “boceto” que permite adecuarse a las circunstancias y acontecimientos sin sufrir ningún tipo de deterioro.

A lo largo de esta monografía también estarán presentes, a veces de manera tácita y otras no, ideas que provienen de otros campos, particularmente de la filosofía. Esto es producto de mi trayectoria académica y personal en dicha disciplina. Incorporaré conceptos y problemáticas de la filosofía política, la ética, la antropología filosófica, la estética, etcétera, de los cuales me he nutrido en los últimos años.

## Capítulo 1: “Reflexiones previas sobre tres experiencias propias”

*«No hay deseo más natural que el deseo de conocimiento. Probamos todos los medios que pueden llevarnos a él, y, cuando la razón nos falta, echamos mano de la experiencia.*

*“Per varios usus artem experientia fecit: / Exemplo mostrante viam» (“El arte nació de la experiencia e intentos repetidos, y el ejemplo enseñó el camino” (Manilio, I, 59)*

*Michael de Montaigne, Ensayos, De la experiencia.*

Este proceso de escritura será también el resultado de una serie de reflexiones que atravesaron gran parte de mis actividades musicales y de enseñanza en los últimos años. Entre las más relevantes cabe mencionar mi experiencia en dar clases particulares de historia de la música, actividad que comencé a realizar en el año 2014 como una fuente extra de ingreso, pero que paulatinamente fue convirtiéndose en el trabajo que posibilitó mi permanencia en la carrera. Con el correr de los años empecé a tener fuertes intenciones de, en un futuro, enseñar dicha materia en alguna institución. Sin embargo, nunca dejó de existir en mí cierta incomodidad en torno a los contenidos y el vínculo que aquellos tienen con la práctica profesional musical. Cuando integré la cátedra de Historia de la Música III como ayudante, muchos alumnos y alumnas llegaban con cierto recelo respecto a la materia. Algunos por experiencias previas, ya sean propias o ajenas y otros por la naturaleza eminentemente teórica que supone. Es cierto que casi el total del repertorio estudiado está compuesto por composiciones que provienen del “cánon clásico”. Sin embargo, es curioso que aun así algunos estudiantes que se dedican a tocar dicha música vean a la materia con ojos escépticos.

El caso de los alumnos particulares presenta otras problemáticas, ya que, por determinadas razones, o no habían podido concluir el proceso de cursado, o necesitaban

apoyo para encarar dicho proceso (en algunos casos llegué a pensar que les era más económico que ir al psicólogo). Casi sin excepción lo único que querían era “sacarse la materia”, de hecho, muchos de ellos adeudaban sólo esa para recibirse.

A partir de estas situaciones, muchos eran los interrogantes que iban acompañando mis prácticas: ¿Cuál es el valor en la actualidad de estudiar estos compositores alejados de nosotros tanto por distancia temporal como cultural? ¿De qué manera pueden concordar mi gusto por la “música clásica”<sup>6</sup> con otras expresiones que también me apasionan y que, considero, tienen algo interesante para aportar a la educación musical? ¿Está bien que me gusten estos compositores? ¿Existe una diferencia que podríamos llamar de “esencia” entre aquellos dos tipos de música? ¿Qué uso puedo darle a esto? Por lo tanto, y en parte, este trabajo será en defensa de la enseñanza de historia en la formación profesional de los músicos, reconociendo que deben considerarse otras metodologías que tengan en cuenta el deseo y la experiencia de los y las estudiantes como uno de los ejes principales, así como otras músicas y tradiciones.

Con respecto a las clases que dicté en el proceso de residencias, estas consistieron principalmente en la exposición de los contenidos. La metodología empleada fue la de dividir la clase en dos momentos un bloque teórico y otro teórico-práctico, poniendo el énfasis en un abordaje de tipo contextual y en la audición activa de las obras seleccionadas. Esta modalidad está directamente ligada a mi formación y mi paso por la cátedra de Historia de la Música y Apreciación Musical II y III, primero como alumno y luego como ayudante alumno.

---

<sup>6</sup> Por comodidad utilizaré el término genéricamente para referirme a la música de tradición escrita. Sin embargo, bajo mi punto de vista, el uso que se le da generalmente es técnicamente incorrecto y ambiguo. En la Antigüedad clásica significaba ley o modelo; luego fue ampliando su campo semántico aunque siempre aludiendo a un sentido de perfección estilística y formal y un valor estético ejemplar, permanente y universal. También se denominó Clasicismo a una fase del Renacimiento italiano. Por lo tanto, y dependiendo el uso que se le dé, el término podría aludir al período, al movimiento cultural e intelectual o al ideal estético.

Si bien la decisión de trasladar una metodología que me era familiar me hizo sentir más cómodo, creo que los resultados podrían haber sido mejores. Sobre esto podemos pensar que la metodología no es errónea en sí misma, sino que puede funcionar muy bien si el contexto y el grupo humano al cual está dirigido poseen ciertas especificidades, tal es así que en las cátedras mencionadas anteriormente su funcionamiento es apreciable. Por lo tanto se hace necesario contar con una metodología que pueda soportar las demandas de otros contextos, pero sobre todo que indague en una educación musical más participativa para que, de este modo, no se vea confinada solo a la exposición teórica de los contenidos sino que reconozca el carácter social de la enseñanza musical.

En segundo lugar debo referirme al otorgamiento de la beca del FEIP<sup>7</sup> para desempeñarme como tutor del cursillo de ingreso de las carreras de Música durante el 2018 y 2019. Las actividades que correspondieron a dicha beca fueron variadas, entre ellas: clases de apoyo, ayudar a las docentes en las distintas evaluaciones que dictaban, como el examen diagnóstico, parciales y trabajos prácticos, consultas por aula virtual, asesoramiento con cuestiones institucionales (trámites, becas, etc.), dar una clase sobre la historia de la UNC en el Módulo de Vida Universitaria y una clase en la que se introdujeron algunos aspectos de la Filosofía Política, abriendo un debate en torno a lo político en las prácticas artísticas.

Esta experiencia fue muy valiosa para mí. Entre otras cosas, hizo que me enfrentara a un panorama complejo y completamente nuevo: pensar las múltiples tramas que implica la subjetividad del ingresante y acompañarlo no sólo desde los contenidos curriculares sino desde un lugar humano. La universidad a veces puede tornarse un lugar muy hostil: para algunos el paso por allí puede ser algo muy natural, sobre todo para hijos

---

<sup>7</sup> Programa dependiente de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y de la Secretaría Académica de la Facultad de Artes (Universidad Nacional de Córdoba).

de padres que han alcanzado el nivel universitario; como efecto de esa procedencia, la realización de una carrera es casi una predestinación. Pero para otros es un mundo completamente desconocido, lleno de lógicas y modos que les son ajenos.

Para este segundo grupo, aprender a habitar dicho espacio puede llegar a ser un proceso lleno de frustraciones. El lugar del cual cada uno procede, la historia familiar y el contexto socio-económico, son factores que inciden en este proceso de adaptación al mundo universitario. Este fue mi caso como estudiante proveniente del interior de Córdoba, algunas limitaciones económicas e hijo de un padre que no terminó el secundario y una madre que no pudo completar sus estudios universitarios. Igual de importante es el apoyo y el fomento del deseo de estar allí estudiando, lo cual genera seguridad en lo que uno hace.

Por todo esto, el egreso y la permanencia de las carreras de música suele ser un problema que atraviesa a la Universidad pública y del cual la Facultad de Artes no se encuentra exenta. El cursillo de ingreso es un caso que merece especial atención ya que en general suele transformarse en un lugar encargado de dividir entre aquellos que son “aptos” y aquellos que no lo son. Aun cuando se haya establecido el acceso irrestricto a nuestra facultad, esta problemática sigue manifestándose en el elevado grado de deserción que existe en el cursado, sobre todo en estas primeras instancias. Esto habla también de estructuras más profundas, y que en parte tienen que ver con la falta de estrategias que permitan fortalecer las primeras etapas de formación. Este fortalecimiento no sólo debe estar orientado a lo musical, sino además a un tipo de alfabetización académica y que debe ser entendida como el conjunto de nociones y estrategias para participar en la cultura universitaria.

El acceso al conocimiento debería ser un derecho de todos y todas si lo entendemos como un proceso constituido por un conjunto de actividades y prácticas de

carácter colectivo y material. Desde esta perspectiva epistemológica, el elemento social del conocimiento juega un papel fundamental en su producción y transmisión<sup>8</sup>. Por ello, la educación en la universidad pública es también un derecho colectivo e individual y, entre todos y todas, deberíamos garantizar la entrada, permanencia y egreso de manera razonable (y no como el resultado del esfuerzo desmedido o de la simple vocación) a quien desee hacerlo. Es responsabilidad de la universidad generar aquellos mecanismos que permitan moderar las desigualdades existentes. Por este motivo se debe incentivar la idea de que el conocimiento allí producido puede y debe estar al alcance de todos y todas, que el aprendizaje es un proceso personal y que implica un tiempo distinto en cada persona.

En el contexto del cursillo observé algunas ideas generalizadas y prejuicios en los y las ingresantes. Aquellos, por ejemplo, muchas veces presuponían la existencia del talento musical, siendo esta, para ellos, la razón por la cual unos ingresan y otros no. Es notorio el efecto que produce esta idea en la forma de ver la educación musical. ¿No es esto, en parte, producto de ideas cristalizadas mediante ciertos procesos históricos que encuentran muchas veces su vía de transferencia en los diseños curriculares? ¿Cuál es el vínculo con la enseñanza de la historia de la música?

Estas no son ideas aisladas, forman parte de un imaginario social vinculado al arte y la música. Este tema será desarrollado en los siguientes apartados.

Finalmente y en tercer lugar, rescato mi actividad como instrumentista y compositor, la cual cubre diversos ámbitos y proyectos interdisciplinarios, así como un amplio abanico de géneros y estilos tanto de músicas académicas como populares. Al respecto, recuerdo una vez en que me encontraba preparando a un alumno de Historia II

---

<sup>8</sup> ERAÑA, A. y ASPEITA, A. (2016). Tópicos: El conocimiento como una actividad colectiva. Scielo Analytics. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-66492016000200009#aff2](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-66492016000200009#aff2)

que iba a rendir libre y estábamos analizando una sonata a trío de Corelli. En ese momento le dije que el desarrollo idiomático de las cuerdas se había dado en función del desarrollo de la técnica y del virtuosismo de los violinistas. El alumno quedó un poco perplejo y luego me dijo: “Pero eso no se ve muy virtuoso”. Claro, si uno veía la partitura sólo podía ver algunas notas escritas, es que en el barroco el registro de la música solía ser muy despojado: sin dinámicas, sin indicaciones de expresión, ni siquiera las melodías tenían esas figuraciones “ostentosas” que tiene la música de un ícono del virtuosismo como podría ser Paganini. Sin embargo, yo expliqué en ese entonces que los recursos idiomáticos de las cuerdas desarrollados en esa época son enormemente variados y ricos, sobre todo en aquellas búsquedas tímbricas que se generan tanto con respecto a la zona de contacto con la cuerda como al tipo de golpe del arco (presión y velocidad). De hecho, es interesante el gran número de colores que se pueden generar sobre una sola nota tenida, o la gama de ornamentaciones improvisadas que existían en la época y forman parte de una práctica que cobra sentido en una cultura musical específica. Además, el 80% de lo que se toca en un instrumento de cuerda frotada ocurre en el arco (articulación, dinámica, punto de contacto, ritmo, timbre, golpes de arco) pero pocas de estas cosas se encuentran escritas en las partituras. Por supuesto, estos conocimientos es poco probable que pueda saberlo aquel que no sea cuerdista y no haya tocado música barroca. Por lo tanto, este ejemplo revela que en la enseñanza de la historia de la música, la experiencia propia como músico enriquece nuestras prácticas.

Todo lo mencionado anteriormente converge, a la vez, en mi trabajo final de la Licenciatura en Composición Musical (sobre el cual trabajo actualmente) basado en el desarrollo de una pieza musical a partir del concepto de Neoclasicismo.

De allí mi interés personal por articular estas distintas formas que tengo de vivir la música. La historia se vuelve de alguna manera el punto de contacto sobre el cual

convergen varias de mis actividades, y llevan a preguntarme por su pertinencia y utilidad.

Una pregunta que me interpela en la necesidad de concertar mis distintas facetas como músico instrumentista, compositor y docente. Por lo tanto, además de ser el trabajo que signifique el cierre de un trayecto educativo-pedagógico, será una excelente oportunidad para reflexionar sobre mi propia experiencia.



## Capítulo 2: *“El problema de la filosofía estética en la historia de la música”*

### 2.1 La música, ¿una obviedad que todos conocemos?

La enseñanza de la historia musical está atravesada por una serie de problemáticas que es necesario reconocer y aclarar para poder, en primer lugar, ser críticos con lo que se busca transmitir y, en segundo lugar, clarificar cada uno de los elementos conceptuales que intervienen.

Es común que en las prácticas de enseñanza musical se den ciertas ideas como obvias. Incluso cuestionarnos sobre “qué es la música”, nuestro principal objeto de enseñanza, puede sonar en un primer momento algo ingenuo “¿quién no sabe qué es la música?”. Sin embargo, la inocencia del simple “¿qué es?” puede resultar una valiosa herramienta a la hora de luchar contra los prejuicios que circulan en torno a nuestro objeto e incluso acerca de cómo debe ser enseñado. Muchos de los que hemos practicado la docencia, en el ámbito y modo que sea, en cuanto buscamos dar definiciones precisas sobre algunas de estas supuestas obviedades nos damos cuenta de que en realidad no eran tales. Esto tiene que ver con la falta de rigurosidad conceptual, con ciertas lagunas en el proceso de nuestra formación y con algunos términos sobre los cuales es difícil ponerse de acuerdo en cuanto a si son equívocos o no, y más bien destacan por su ambigüedad y oscuridad conceptual. De hecho, conceptos como “la música” son simplemente vistos como algo sobre lo cual no se pregunta, ya sea porque escapan a la racionalización de lo que puede definirse o bien porque se piensa que cada uno posee una “definición propia y personal” de ella.

Las distintas definiciones del arte y de la música fueron construyéndose históricamente a lo largo de siglos, por lo tanto, estas expresan una manera de pensar y

concebir las prácticas musicales. Cada época definirá, según los parámetros que mejor se adecúan a sus exigencias sociales, qué es la música.

La educación artística es heredera de la modernidad, de allí provienen categorías tales como las de “Bellas Artes”, “Obra”, “Genio Creador”<sup>9</sup>, y antiguas dicotomías como manifestaciones cultas/populares o sensibilidad e inteligencia. En otras palabras, las metanarrativas o grandes temas se han mantenido con fuerza en la educación musical y han excluido de la esfera de su aprendizaje otras prácticas musicales, negando su valor y existencia. En la práctica, los conservatorios y las universidades han sido responsables de perpetuar sus métodos pedagógicos basados en la imitación, copia y reproducción de modelos canónicos<sup>10</sup>. Mediante este modelo, la cultura erudita viene a instalarse en el seno de la escuela trasladando sus normas de conducta, legitimando ciertos saberes, y así cumplir con el fin práctico de educar a las masas, pero también disciplinarlas para crear cuerpos dóciles.

La propuesta epistemológica de Descartes, uno de los fundadores de la modernidad, está ligada a lo anterior: otorgó garantía filosófica a la utilización instrumental del cuerpo al considerarla la “parte menos humana”. Junto con ello, los sentidos y la imaginación adquieren un índice despreciativo: son fuente de error, el poder de la ilusión, apariencia, actividad inútil, improductiva, irracional, supernumeraria.<sup>11</sup>

La metáfora del “cuerpo como máquina”, por ejemplo, se amplió siglos después para instrumentalizar racionalmente la fuerza de trabajo que el sujeto del capitalismo

---

<sup>9</sup> RESOLUCIÓN CFE Nº 111/10 – ANEXO, Buenos Aires, 2010, pág. 4

<sup>10</sup> K. LINES, David (Comp.) “La educación musical para el nuevo milenio” (2009). Ed. Morata, S. L. Madrid, pág. 13.

<sup>11</sup> El concepto del cuerpo supernumerario, según Le Bretón (1990), está ligado a los avances científicos y técnicos de la modernidad. En el siglo XVII, con el advenimiento de la filosofía mecanicista, Europa occidental pierde su fundamento religioso. Galileo produce el acta de fundación simbólica del control humano sobre una naturaleza que, a partir de este momento, carecerá de trascendencia. La astronomía y la física de Galileo se escriben con fórmulas matemáticas que proporcionan la fórmula del mundo. De esta manera, carente de sus misterios, la naturaleza se subordina convirtiéndose en un mero “juguete mecánico”, mientras que el hombre rompe esa antigua comunión para subordinarla y convertirse en su “dueño y poseedor”.

contemporáneo debe proporcionar, ya que “¿cómo un mecanismo podría sufrir?”. En palabras de Le Breton (1990) el cuerpo se transforma en “objeto entre otros objetos pero con subjetividad”.

La división gnoseológica que nace de esta visión es tajante, el conocimiento teórico parte de la razón (o la mente en la filosofía cartesiana). Mientras tanto, el cuerpo carece de la posibilidad de producir conocimiento. Sin embargo, hoy existen numerosas corrientes que proponen un concepto alternativo de cuerpo. Es el caso de los denominados “externalistas”. La tesis principal de estos autores parte de una nueva manera, con respecto a las ciencias cognitivas tradicionales, de pensar la mente y la cognición. La pregunta a destacar es ¿hasta dónde se extiende la mente y dónde se ubica? Clark-Chalmers (1998) van a responder que los estados mentales pueden existir más allá de los límites dibujados por el cráneo y la piel. Es decir, se saca a la mente y se la extiende al resto del cuerpo y al entorno. Alva Noe (2010), otro autor de esta corriente, propone un externalismo pero enactivo: esto significa que prima lo sensorio-motor y de esta manera la extensión de lo que somos llega hasta lo que podemos hacer. Aquí la cognición implica acciones: los procesos cognitivos y las percepciones están unidos. Esto quiere decir que no percibimos algo dado en el mundo sino que lo hacemos, producimos, multimodalmente y en interrelación. La percepción es ya un modo de actuar, no es algo pasivo (como en el modelo computacional-representacional) sino una forma de explorar el entorno mediante procesos de transformación senso-motoras. Esto se extiende también hacia un planteo inter-subjetivo, hay un andamiaje social que extiende el yo, un ejemplo de ello es el lenguaje.

Ya en el siglo XVII Spinoza, cuestionando la concepción de cuerpo que Descartes había construido así como también su sistema epistemológico<sup>12</sup>, daba otra perspectiva en el famoso pasaje de su *Ética* donde dice: “Nadie, hasta ahora, ha determinado lo que puede un cuerpo” (*Ética*, parte III, proposición II, escolio) inaugurando una línea filosófica que continuaría Nietzsche (y que años antes también estudiaría Marx). Incluso podríamos preguntarnos qué sería una filosofía sin cuerpo. Lo mismo sucede con la música, no existe sin cuerpo, así como tampoco puede concebirse una historia de la música separada del mundo de lo material. No hay teoría sin cuerpo, el cuerpo siempre está presente ya que no se restringe a la idea material de estar allí, por ejemplo, tocando un instrumento, sino que también incluye una dimensión del deseo, los afectos y lo sensorial.

Junto con el cuerpo, la imaginación ocupa uno de los eslabones más bajos de la escala en el sistema epistemológico de tradición hegemónica. Para Descartes fue un tema problemático ya que en tanto modalidad del pensamiento (el Cogito o el *yo*) pero como representación presente de los objetos o cuerpos, es incapaz de acertar en la captación de las propiedades esenciales de las cosas<sup>13</sup>. El filósofo en sus *Meditaciones Metafísicas* (p. 271), lo ejemplifica de la siguiente manera: podemos imaginar un triángulo con sus tres líneas, pero no un quiliógono tal como puedo hacerlo con el anterior. Allí donde no puedo imaginar, puedo pensar o concebir, siendo esto último esencial al *yo*. La imaginación no es necesaria a la esencia, puesto que de no existir seguiría siendo, para Descartes, “el mismo que soy ahora” (*Meditaciones Metafísicas* p. 272). Esto se vuelve paradójico

---

<sup>12</sup> Para Spinoza, el conocimiento no es la “representación” de la cosa en la mente a través de la mediación de una imagen mental capaz, por sí misma, de ser transmitida a través de un sistema de signos; más bien, el conocimiento es la expresión, es decir, la producción y la constitución de la cosa misma en la mente. De esta manera escapa del lugar común representado por el racionalismo clásico para redescubrir una verdadera “profundidad” expresiva del mundo con el fin de fundar una filosofía post-cartesiana.

<sup>13</sup> MENACHO, M. (Noviembre de 2008) *Cuerpo propio, imaginación y causalidad en la Meditación Sexta de R. Descartes*. VII Jornadas de Investigación en Filosofía para profesores, graduados y alumnos. Universidad Nacional de la Plata.

desde una perspectiva práctica. La imaginación en muchos contextos es fundamental para llevar a cabo determinadas actividades, el arte y su registro histórico es uno de ellos. La imaginación, tal como se la entiende en este trabajo, está orientada a resolver problemas concretos de la enseñanza, y por lo tanto debe comprender los múltiples factores materiales que intervienen en nuestras prácticas.

Diferentes ontologías emergen de las distintas prácticas musicales, y viceversa. La pregunta sobre “qué es” refiere al modo de existencia de algo. Sin embargo, dicha pregunta también posee una trampa y un sesgo ideológico. Al preguntar por lo que algo *es*, por el “ser” de una cosa, se está también preguntando por su “esencia” y, por lo tanto, se busca objetivar o dotar al fenómeno de ciertos rasgos o propiedades internas estables. Además, esta postura implica posicionarse en una tradición filosófica muy concreta. Pero lo cierto es que la música pertenece más al terreno de lo fáctico y lo procesual, ya que, en tanto fenómeno temporal, esta se concreta en ese acto performativo que son la ejecución, la composición, la interpretación y la escucha: “Entender la música como ejecución es considerarla como actuación. (...) el significado se ajusta a una realidad que por definición es siempre cambiante, otorgando un sentido a lo musical que incluye lo contextual y lo cultural (...) Desde este posicionamiento, la obra no cobra existencia sino a través de sus realizaciones. Se caracteriza por considerar la música sobre dos dimensiones: la sonora y la temporal, donde la partitura es vista como un guión que permite reorientar las relaciones entre notación y ejecución, y donde la obra es el vehículo y la oportunidad para desplegar las ejecuciones.” (Vargas y Lopez, 2015, p. 3).

Por otro lado, la mayoría de las personas que buscan formarse en las instituciones como músicos profesionales poseen ya una concepción del objeto que van a estudiar. Es innegable que todos los estudiantes llegan culturalizados, sobre todo desde su propia

experiencia y habiendo desarrollado previamente ciertas destrezas, actitudes y hábitos musicales: desde cantar o tocar algún instrumento, formar parte de alguna banda, haber realizado algún trayecto de formación, hasta crecer en una familia que estimula el escuchar música y cultivar el gusto por ella. Todo ello genera numerosas expectativas con respecto a “qué es la música” y por lo tanto “qué es estudiar música, cómo se aprende y cómo se enseña”.

## **2.2 ¿Qué significa estudiar música para la sociedad?**

En el imaginario social la formación artística suele estar asociada a la idea de élite, es decir, de un sector privilegiado que puede acceder a ciertos saberes de los cuales queda excluido el común de la gente. En el caso concreto de la música, Según A. Regelsky (2009) son los mismos profesores que en su doble carácter de músicos profesionales y docentes suelen trasladar a la enseñanza algunos supuestos que circulan habitualmente de manera acrítica. A esto se le suman algunos prejuicios que encuentran su origen en la educación en general, como por ejemplo, la idea de “esfuerzo personal” como el principal motor del aprendizaje (y fórmula del éxito), pero que se refuerza en la educación artística con la idea del talento y su apropiado cultivo. Lamentablemente para muchos estudiantes este esfuerzo personal termina siendo lo único en qué confiar cuando las instituciones no dan respuesta a ciertos problemas presentes en la enseñanza musical, generando en muchos casos la deserción y abandono de las carreras. Muchos de estos factores constituyen un peligroso obstáculo que suele atravesar los distintos estadios de la educación, pero principalmente las primeras etapas de formación profesional.

Por otro lado, la enseñanza musical parecería que posee cierto “carácter especial” que la diferencia de otras áreas curriculares. En la educación general suele ser un

problema para lo que se entiende como “la formación del ciudadano medio”. La música, al adaptarse a este modelo de educación, apenas se limita, en la práctica real, a mostrar contenidos teóricos orientados a aprender a “apreciar” correctamente “la música”. Pero, enseñar no implica simplemente mostrar contenidos, entonces ¿qué es enseñar? ¿Existe una buena enseñanza?

La enseñanza debe articularse con la idea de aprendizaje. Aprender algo es valioso, en sentido epistemológico, cuando puede reconocerse su valor social; es decir, su relevancia en el campo del conocimiento a partir de ciertas escalas de valores en una época determinada.

Indudablemente el amplio uso de la música por parte de las distintas sociedades, sea de la manera que sea, demuestra que valoran esas experiencias. Pero ¿cuáles son las razones por las cuales la educación musical suele estar tan desprestigiada?

Muchas veces se entiende, desde el sentido común, al arte como un mero divertimento, es decir, se lo asocia a ciertos desvalores, como una actividad recreativa o un hobby. La importancia de entenderla como un campo de conocimiento en la formación de los ciudadanos es fundamental, tiene un gran valor político y epistemológico que no debe perderse de vista.

La LEN proporciona una interesante mirada sobre el arte, considerándolo un campo de conocimiento; en tanto documento legal, instaura un marco regulatorio y una serie de instrumentos que buscan cuestionar aquellos principios que se han ido cristalizando a través de los años. La misma define a la Educación Artística como una de las ocho modalidades que conforma el Sistema Educativo Nacional. De esta manera, cuestiona ciertas jerarquizaciones al interior de los campos curriculares de la educación, pero además se plantea como objetivo modificar la visión que se suele tener del arte en la sociedad.

El arte interpeló al ser humano de múltiples maneras, más o menos evidentes, a lo largo de la historia. Por ejemplo, en esta época de las hipercomunicaciones, nos encontramos constantemente expuestos a experiencias que podríamos denominar “estéticas”: tal es así que cuando caminamos por la calle nos vemos bombardeados por publicidad que moldea nuestra representación de la realidad a través de los distintos sentidos. Por ello la educación artística es fundamental para la vida humana, porque implica para el educador reflexionar sobre nociones que anidan al interior de ella, como por ejemplo, el concepto de belleza, la imaginación, la creatividad. Spinoza diría que, si bien la imaginación es un componente fundamental de una moral heterónoma (y los factores de poder) que se resuelve como cimiento de la servidumbre voluntaria, las imágenes también son afectivas. Es decir, para su sistema metafísico y epistemológico la imaginación posee un valor ético fundamental: “El alma se esfuerza, cuanto puede, por imaginar las cosas que aumentan o favorecen la potencia de obrar del cuerpo.”<sup>14</sup>

Por otro lado, pensar el arte como un campo de conocimiento implica preguntarse qué aporta en la formación de los sujetos que conforman la sociedad. El diseño curricular propone que el arte, a partir de sus variadas posibilidades (expresar, conmover, percibir diferente, conocer, desarrollar el juicio crítico, la libertad de pensamiento, etc.) permite comprender la realidad e interpretar la identidad propia y social. Esto es otorgarle un marco propio dentro del saber, superando la antigua idea de complementariedad de otras áreas de conocimiento, como ayudar a entender matemática o el de desarrollar el pensamiento lógico.

Sin embargo, las matrices de la educación artística en nuestro país siguen vigentes y con fuerte raigambre en aquellas lógicas utilitaristas, producto de la herencia de la

---

<sup>14</sup> *Ética, III, Prop. XII*



modernidad y su visión del mundo. Ya en el siglo XIX autores como Sarmiento, actor fundamental en la constitución de nuestro sistema educativo, así como de nuestra cultura, proporcionaba una mirada de ceño capitalista cuando condenaba la idea del juego como sumisión a las pasiones y al instinto y, antes que nada, como uso no productivo del tiempo y del dinero.

El arte propone otro modo de vincularse con el mundo, más cercano al juego y sus lógicas. Alejado de las temporalidades sujetas a la producción capitalista, el arte tiene la potencia de mostrar que otros modos de experimentar el tiempo son posibles. El tiempo improductivo, que rompe con el ritmo de vida en las sociedades automatizadas de nuestra era.

### **2.3 La educación estética y la necesidad de nuevas alternativas para la enseñanza de la historia de la música**

Estas problemáticas están ligadas a lo que Regelsky (2009) llama la “educación estética” y la presencia de la misma en la enseñanza musical actual. El autor señala que el principio filosófico en que se basa la teoría curricular tradicional ha defendido con fuerza el supuesto valor estético de la música y, en consecuencia de la educación musical. Sin embargo, los beneficios pragmáticos del estudio a los que se alude en esa defensa han sido tan vagos que carecen de consecuencias; de allí se entiende la extendida marginación de la música en programas y presupuestos. Es por esta razón que los profesores de música en vez de “marcar una diferencia”<sup>15</sup> que la sociedad reconozca y aprecie, adoptan cada vez más una política de “defensa” que recurre a la legitimación de sus supuestos beneficios para la sociedad, generando un efecto tranquilizador para proteger la

---

<sup>15</sup> Para el autor esta idea, proveniente del pragmatismo, consiste en que el valor y el significado de algo se ve en la diferencia real que produzca, ya que sin resultados reales el tema en cuestión seguirá siendo, en el mejor de los casos, ambiguo.

“integridad” de las instituciones ante la crítica “ilegítima” de los que están “fuera” y nada saben.

Se había dicho que en la actualidad nos vemos constantemente expuestos a experiencias estéticas, pero: ¿qué entendemos por estética? ¿Qué relación tiene, concretamente, con nuestras prácticas artísticas?

Hoy en día el término estética posee usos opuestos, y la vaguedad del término es uno de los causantes (junto con su ausencia en las curricula de formación artística) de esta crisis de legitimación. El autor señala que: “Hablar de la música como algo estético surge de la idea aristotélica de *aiestesis* que reconoce un tipo o una calidad de conocimiento o juicio cuyas raíces están en los sentidos, con independencia de la facultad de la razón (...) de la *aiestesis* surgió lo que, a partir de Kant, se convertiría en la filosofía estética *per se*.” (Regelsky en Lines, pag. 26)

La concepción estética de Kant, con sus principios de “autonomía del arte” y de “experiencia desinteresada”, da como resultado una concepción de la música que trasciende las cuestiones materiales del mundo. Según esta lógica, las “obras” musicales son entes autosuficientes desvinculados de las situaciones y los usos prácticos.

Esto conduce a lo que Bourdieu llama la “sacralización” que reserva la música para lugares casi sagrados, como las salas de concierto. De este modo, cuanto menos accesible es la música, más valor estético posee. Las teorías estéticas, de fuerte influencia idealista y racionalista, refuerzan la idea de la escisión entre mente y cuerpo, favoreciendo la razón y la percepción intelectual. Sin embargo, más que ideas “claras y distintas” (como exigiera, paradójicamente, Descartes como criterio de verdad) que ayudaran a la comprensión de los fenómenos musicales, las teorías que desarrollaron estos autores son excesivamente abstractas y complicadas al punto que no han podido aportar claridad a la experiencia musical concreta. En estas teorías todo lo que involucre el cuerpo y el mundo

material suele estar desestimado por el carácter contemplativo de sus postulados. Pero la música es justamente eso, una experiencia concreta y corporal, hecho que un instrumentista conoce muy bien al entender su práctica más como un oficio, hasta como una gimnasia o atletismo; aunque nunca como algo mecánico, sino más bien como una “reflexión corporal consciente”.

Por otro lado, queda en evidencia el posicionamiento anti-historicista de estas teorías así como el blindaje epistémico que brinda dicha condición ya que el conocimiento estético exige una vía de acceso y un modo de conocimiento diferente al resto de los saberes. Por ello una educación musical apoyada sobre la inexactitud de estas perspectivas no genera más que contradicciones, tanto por la inaplicación de sus principios como la imposibilidad de observar y medir sus logros (el cultivo del “gusto estético” ocurre en la mente y rehúye de cualquier impulso corporal), ya que carece de evidencia empírica. Esto genera claramente una sensación de extrañamiento hacia lo que se enseña desde esta perspectiva. Si se lo compara con la realidad musical, con aquello que se encuentra “fuera de las instituciones”, la confusión es aún más grande. La vida musical de los estudiantes se sitúa en las antípodas, ya que no se vive desde el modelo de la apreciación o la contemplación.

El modelo AME, como designa el autor a la educación basada en los supuestos de *apreciar la música como un entendido*, incluso fracasa cuando se lo emplea en músicas populares, como el rock, el rap, el reggae, etc., como si “saber más sobre ella” contribuyera a “entenderla”. De este modo, estos conocimientos tienen poca o ninguna aplicación en la praxis real fuera de las instituciones.

La enseñanza de la historia de la música no está exenta de todos estos problemas que el autor desarrolla. Sin ir más lejos, debemos recordar que en nuestra facultad dicha unidad curricular se llamó muchos años Historia de la Música y Apreciación Musical.

¿Qué historia enseñamos? ¿Con qué fin? ¿Qué significa apreciar la música, y qué músicas aprendemos a apreciar?

Se me ocurren dos cuestiones en torno a esto que merecen reflexión. En primer lugar, cuando enseñamos historia de la música no solo se están enseñando contenidos sino también el “cómo” se enseña, lo cual implica corporalidades y ritualizaciones. Por lo general, suele haber una cierta invisibilización del cuerpo como resultado de reducir la materia al campo de lo contemplativo.

En segundo lugar, la división entre el conocimiento práctico y el conocimiento teórico. La historia de la música posee un valor dentro del conocimiento y registro de los acontecimientos pasados. Pero en nuestro caso tratamos también con, como dirá Dalhaus (1977), las “obras musicales” y el registro de sus prácticas en los diferentes períodos, por lo tanto, hay una dimensión desde lo teórico, por supuesto necesaria. Sin embargo, no se limita solo a eso, también presenta una dimensión estética, que incluye la percepción y lo sensorial.

Hay otras teorías del arte que se oponen a las teorías estéticas de corte kantiano o neo-kantiano. Por ejemplo, John Dewey desarrolla una concepción pragmatista, que propone una experiencia estética que ocurre en el marco del mundo social práctico.

Las *teorías praxiales* cuestionan la hegemonía de estas ideas. La idea de praxis implica, por definición, “hacer” tangible esa diferencia de la cual se habló antes. Esta diferencia, como también dije antes, tiene que tener presente el contexto y grupo específico al cual se dirige, ya que su valor dependerá, no de su universalidad, sino de su aplicación concreta: “La praxis se rige por una dimensión ética, en la que resultados correctos se juzgan específicamente desde la perspectiva de las personas a quienes se sirve o en las que se influye”. (Regelsky en Lines, pag. 35). A partir de esta mirada, el carácter casi sagrado de la obra se desmitifica, pierde su supuesta naturaleza atemporal, y

las personas escuchan de acuerdo con las diferencias de sus valores e historias. Esto significa que la música nunca es estrictamente musical, está imbuida de otras dimensiones, como la social: “En las sociedades complejas, donde están en juego muchos bienes y muchos objetivos, surge una pluralidad de músicas. Cada una se rige tanto por la idea general que la sociedad tiene de la música, como por el bien o los objetivos sociales a los que sirve; toda praxis musical, pues, tiene sus propias condiciones, criterios y aportaciones singulares (...) La consecuencia de la socialidad y el pluralismo inherentes de las músicas y de su compleja interacción, es que la idea de un modelo único de “apreciación de la música” está fuera de lugar, como lo está la sacralización de la música.” (Regelsky en Lines, pag. 37)

De esto se desprenden las siguientes preguntas: ¿Qué es la buena música y para qué es buena? ¿Por qué es bueno enseñar ciertas músicas y ciertos repertorios? Es evidente que la música clásica ocupa el lugar más elevado en el podio de músicas a enseñar, y por lo general, se privan otras músicas de un lugar en la “jerarquía estética”. Justamente uno de los argumentos es que aquella es más compleja que el resto, sin embargo, tampoco esto es cierto en todos los casos: músicas actuales, como la electrónica, pueden tener poca elaboración en cuanto a algunos de sus parámetros, pero poseen mayor complejidad en cuanto a recursos tímbricos, ya que muchas veces se crean sonidos desde cero manipulando directamente las ondas sonoras, agregando efectos, añadiendo matices con gran precisión, etc.

En la enseñanza musical, la perspectiva praxial nos permite reflexionar sobre los significados y valores musicales que los estudiantes deben incorporar. El objetivo de esto debe vincularse a la construcción de criterios donde apoyar la práctica profesional y su aplicación en situaciones reales. Esto debe estar orientado a, como bien dice el autor, “marcar una diferencia en la vida de los estudiantes”. Esta idea implica cosas como: dejar

de pensar en el virtuosismo como lo único que sirve a los valores estéticos, ofrecer otras opciones además de la música clásica sin acabar con ésta; promover la reflexión sobre el cómo, por qué y cuándo se emplea la música en la sociedad; la interpretación amateur, el cultivo de hábitos musicales, el desarrollo de conocimientos ajustados a la praxis de cada uno, etc.

### Capítulo 3: “La historia en la música”

*«Restituir consistencia ontológica al tiempo, no entendiéndolo según su imagen tradicional del círculo y de la línea, sino como pluralidad de duraciones (...) pluralidad de tiempos que miden el ritmo de la trama de los cuerpos, de las pasiones, de las ideas, de las ilusiones, de la práctica, de los conflictos, de cuya sustancia está hecha toda coyuntura histórica»*

*Vittorio Morfino, Prefacio a Spinoza e il non contemporaneo (2009)*

Para Nietzsche la unidad popular necesita reconocerse en su memoria sonora y no en sus ideas (Varela 2010). Propone a Wagner como el sucesor directo de la lírica de Sófocles y Esquilo, con el fin de trasladar los fundamentos de la obra trágica griega al drama musical wagneriano. *El Nacimiento de la tragedia* más que un tratado de estética es un programa de acción política que tiene como objetivo construir otra genealogía para el estado alemán. Es en la obra de Wagner que el pueblo ha de ver reflejado su verdadero carácter. No en Kant o en Hegel, porque ningún filósofo puede más que la música.

Historia y política van juntas, no podemos pensar una sin la otra. Escribir sobre ella implica hablar desde un lugar determinado ya que intervienen posturas ideológicas e intenciones concretas.

#### **3.1 ¿Qué entendemos cuando hablamos de la Historia?**

La pregunta individual y colectiva sobre el pasado es constitutiva de la propia cultura humana. Tanto en la Grecia clásica como en la antigua Roma, los hombres y

mujeres trataron de mirar los hechos pasados para conservarlos y transmitirlos. La historia, por su lado, constituye el conjunto de hechos acontecidos en el pasado.

Sin embargo, la historiografía, es decir, el conjunto de técnicas y métodos utilizados para describir los hechos históricos, es más reciente: se constituyó a finales del siglo XIX. Quienes estudian historia se sitúan en esa tradición renovada a lo largo de estos últimos doscientos años. El ser humano lo hace por muchas razones; porque le interesa conocer cómo nos constituimos a lo largo del tiempo como lo que somos actualmente, porque le interesa enseñar esos procesos, porque quiere conocerse en el ayer y el hoy para construir y transformar el futuro. No obstante, estos intereses no son neutrales, ya que involucran a un conjunto de individuos que necesariamente se posicionarán frente a los hechos estudiados. Esto da como resultado diversas posturas y enfoques historiográficos que nunca son ajenos al contexto en el que se formulan.

Entre los historiadores, uno de los principales debates se da en torno a qué poner de relieve, si a su condición de arte o a la de ciencia. Mientras que una se centra en cómo se escribe, la segunda vendría a ser el estudio científico de sus fuentes, productos y autores.<sup>16</sup> Sin embargo, para algunos ambos rasgos pueden ser percibidos como complementarios.

Eric Hobsbawm, uno de los principales y más prolíficos historiadores del siglo XX, no estuvo interesado en una historia científica. Fundó, junto a sus compañeros de Cambridge, la corriente historiográfica de la historia social como respuesta a los métodos del positivismo del siglo XIX, que creía una historia objetiva y comprobable<sup>17</sup>.

---

<sup>16</sup> Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2014). «historiografía». *Diccionario de la lengua española* (23ª edición). Madrid: Espasa. ISBN 978-84-670-4189-7.

<sup>17</sup> La historia de Eric Hobsbawm es la historia del siglo XX (1 de octubre de 2012). Recuperado de [https://www.bbc.com/mundo/noticias/2012/10/121001\\_hobsbawm\\_muere\\_perfil\\_dp](https://www.bbc.com/mundo/noticias/2012/10/121001_hobsbawm_muere_perfil_dp)



Para Hobsbawn, la historia es una ciencia social: reconoce su historicidad e interpreta el pasado como una interacción de elementos en una estructura<sup>18</sup>. Su visión globalizadora le permitió elaborar una periodización histórica particular que rompe con los modelos tradicionales. Para el autor los cortes no los marcan los años, sino los procesos sociales y económicos.

Marxista confeso y militante, manifestó siempre su admiración por los trabajadores. Se interesó por las revoluciones, la adaptación de la sociedad al capitalismo y los procesos sociales en Latinoamérica. Del mismo modo se mostró preocupado siempre por las injusticias sociales como producto del sistema económico imperante. Junto con otros historiadores contemporáneos, abandonan el marxismo ortodoxo. De esta manera, su línea de pensamiento rompe el esquema tradicional impuesto por los historiadores de izquierda, ubicándose en una tradición crítica respecto a lo que él entendía como un rígido modelo de interpretación histórica.

El autor presenta la gran particularidad de haber protagonizado las escenas más importantes de la historia que el escenario europeo del siglo XX albergó. Hobsbawn decía al respecto: “Para cualquier persona de mi edad que ha vivido durante todo o la mayor parte del S. XX, esta tarea tiene también, inevitablemente, una dimensión autobiográfica, ya que hablamos y nos explayamos sobre nuestros recuerdos (y también los corregimos). Hablamos como hombres y mujeres de un tiempo y un lugar concretos, que han participado en su historia en formas diversas. Y hablamos, también, como actores que han intervenido en sus dramas – por insignificante que haya sido nuestro papel -, como observadores de nuestra época y como individuos cuyas opiniones acerca del siglo han sido formadas por los que consideramos acontecimientos cruciales del mismo<sup>19</sup>.”

---

<sup>18</sup> (Curi Azar, C. 2007. Eric Hobsbawn: su visión de la historia y el tiempo. I Jornadas Nacionales de Historia Social, 30 ,31 de mayo y 1 de junio de 2007, La Falda, Córdoba. En Memoria Académica disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.9596/ev.9596.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9596/ev.9596.pdf)

<sup>19</sup> Hobsbawn, Eric. *Historia del siglo XX*. Barcelona. Crítica. 1998. P. 13.

### 3.2 ¿Quién nos cuenta la historia? Marx y el materialismo histórico

Escribir la historia a “contrapelo”, es decir, desde el punto de vista de los vencidos y en contra de la tradición conformista del historicismo que entra siempre en “empatía con el vencedor”, es la exigencia fundamental que Walter Benjamin le hace a la historiografía, particularmente la alemana. La palabra “vencedor” hace referencia a la “guerra de clases” en la que uno de los campos, la clase dirigente, no ha cesado de ganar sobre los oprimidos (Tesis VII). La crítica que Benjamin formula contra el historicismo se inspira en la filosofía marxista de la historia.

Carl Marx y Friedrich Engels desarrollan casi un siglo antes su propio concepto de historia. Si bien este trabajo no pretende ahondar en el pensamiento de estos autores, me resulta interesante rescatar algunos de sus aportes, particularmente en lo que concierne a la teoría materialista de la historia. Esta teoría se apoya sobre la idea de que “en su realidad, la esencia humana es el conjunto de las relaciones sociales” (Marx 1845, Tesis sobre Feuerbach, VI).

El aporte de Marx a la teoría de la historia ha sido caracterizado de modos muy diversos, hasta el punto de haber hecho del *materialismo histórico* una concepción del mundo, una guía y un método. (Jacobo Muñoz, 2012, pag. 27).

A esta concepción materialista de la historia, muy próxima al realismo científico moderno, Engels la define como “esa concepción de los derrotados de la historia universal que ve la causa final y la fuerza propulsora decisiva de todos los acontecimientos históricos importantes en el desarrollo económico de la sociedad, en las transformaciones del modo de producción y de cambio, en la consiguiente división de la sociedad en

distintas clases y en las luchas de estas clases entre sí”. (Prólogo a “*Del socialismo utópico al socialismo científico*”, pág. 12)

El materialismo histórico ha sido definido, en términos más precisos, como una teoría de los diferentes modos de producción y de las formaciones sociales reales por ellos dominados. Marx nunca partió de los hombres, sino del período social económicamente dado. En ella, la función directiva de toda evolución social corresponde a la *estructura* económica, de la que todas las manifestaciones jurídicas, artísticas, ideológicas o filosóficas (la *sobreestructura*) dependen concéntricamente a la vez que influyen de manera retroactiva sobre ella.

Una de las diferencias fundamentales entre Marx y los sistemas interpretativos anteriores radica en que el primero nunca pretendió crear una nueva filosofía de la historia que sustituyera al sistema hegeliano, kantiano u otras interpretaciones de tipo filosófico. Hasta ese momento, la filosofía de la historia había buscado, a partir de un conocimiento general y a menudo superficial del material histórico, dar una interpretación global de los diversos sucesos de la historia humana a nivel universal. Si bien la concepción de la Historia en Marx es sumamente compleja, podemos mencionar algunos de sus elementos más destacables y revolucionarios.

En primer lugar, la primacía de las condiciones materiales de existencia en los procesos históricos. Para Marx, la historia es el resultado del modo en que los seres humanos organizan la producción social de su existencia, lo cual supone poner en el centro de la historia al hombre en sociedad. A su vez, lo que determina el cambio de una organización social es la sustitución de las relaciones de producción por otras diferentes. En otras palabras, lo que define una época histórica es la naturaleza de las relaciones que se establecen en los hombres. Marx ve con recelo la autonomía de la conciencia individual del espíritu. Esto quiere decir que sospecha de esa libertad de exhortación que

dice poseer la filosofía y, en cambio, plantea que es heterónoma, no piensa lo que quiere así como tampoco lo hace el ser humano o una clase social. Por lo tanto, para la filosofía marxista hombres y mujeres no son dueños de sí, sino que están a merced de fuerzas externas; el ser social explica la conciencia que es forjada a partir de la materialidad, es decir, de la estructura económica y los modos de producción.

En segundo lugar, su concepción como filosofía especulativa de la historia más o menos deudora del procesualismo metafísico hegeliano. El *materialismo dialéctico* ha sido muchas veces definido como la filosofía del marxismo, inseparable de la fundación marxiana de la ciencia de la historia. La dialéctica marxista es, en primer lugar, el intento de conectar los distintos aspectos de la realidad histórica en una visión integradora, que implica cierta concepción totalizadora de la realidad. Para Marx, totalidad suponía la comprensión de la sociedad en forma global a través de la “ciencia social”, que comprende aspectos económicos, sociológicos y antropológicos entendidos como facetas de un mismo problema. Por otro lado, la dialéctica puede significar también el análisis de la realidad que, en su despliegue, genera a su vez las contradicciones que conducen a su propia superación e incorporación a una nueva realidad.

Marx (y también Engels) hacen descender muchos elementos que habían adquirido connotaciones profundamente a-históricas e inmateriales. Aun cuando Marx no fue un historiador, nunca dejó de pensar en términos históricos, trabajó escrupulosamente con fuentes empíricas sometidas a una ordenación muy rigurosa a partir de criterios de investigación definidos. En el fondo de cualquier trabajo de Marx subyace la mirada histórica. Tal es así que en *El Capital* supo reconstruir las formas de explotación en su génesis y desarrollo. Además, consideró diversos sectores sociales que antes habían sido mencionados escasamente en la historia como los esclavos e incluso los indígenas americanos. Por lo tanto, suele considerarse su obra cumbre como una “historia desde

abajo”, es decir, la historia de un fenómeno visto con los ojos de sus víctimas, motivada por el enfoque clasista del propio marxismo.

Como ya se dijo anteriormente, el concepto de música también fue construyéndose históricamente y son las condiciones materiales y el desarrollo de ciertas ideas las que crean la necesidad de un gusto particular. En el siglo XVIII, por ejemplo, filósofos y músicos comienzan a aplicar los mismos métodos para el arte que la ciencia había puesto en marcha para solucionar problemas de física y matemática. Todos coincidían en dos premisas básicas respecto a la música: sus fundamentos morales y “el arte imita la naturaleza”. Pero lo más importante es que todos estos intelectuales se sitúan en la tradición ilustrada, y para ellos la música debe explicarse de forma racional y se concibe como una cadena lógica de causas y efectos. (Downs, 1992). Por más que estas teorías estuvieran llenas de preguntas sin respuestas o sean esencialmente de carácter especulativo, no puede dudarse del triunfo que tuvieron en su época. Parte de su eficacia fue la creencia compartida de que una sociedad culta y educada debía responder a un estímulo artístico de manera similar. Por lo tanto, en un siglo que se caracteriza por ser una época de reglas y edictos, el “buen gusto” está por encima de todo. Tal es así que con una buena y esmerada educación toda sociedad podría corregirse para compartir, como dice Downs, esa “respuesta correcta e impecable ante una obra de arte”.

En lo que respecta a Latinoamérica, la transmisión y reproducción de estas ideas poseen una fuerte matriz colonial. Según Holguin Tolvar (2007), sus categorías proceden de planes de estudio provenientes de instituciones europeas; esto instala un paradigma dominante que hace pasar por universal un modelo local. Este paradigma puede identificarse en elementos como la imposición de la notación musical, el análisis musical fragmentado y de las formas musicales centroeuropea. Hoy muchas de estas categorías siguen teniendo efecto sobre el modo en que nos vinculamos con el arte, a veces de

formas poco obvias e incluso en contextos que nada tienen que ver con el tipo de música que originó dichas ideas.

Sin embargo, la separación entre los saberes teóricos y prácticos es uno de los problemas que más ha hecho efecto en la enseñanza de la historia. Dentro de esta visión, la música suele asociarse a procesos que ostentan el despliegue de un recorrido paralelo al mundo material. Expresa así un “mundo de pureza y sonidos sublimes”, más vinculado a la historia de las ideas que de las prácticas musicales mismas. Esta forma de concebir la música, muy arraigada en el sentido común, suele invisibilizar las condiciones económicas y socio-políticas en las cuales se produce la misma. Además, aquel mundo “invisible” al cual presumiblemente pertenece la música pretende expresar unos valores universales (ya sea los de la música clásica europea o los de la industria musical, el mercado y el consumo) en abstracto que, al convertirse en lo hegemónico a través de ciertos mecanismos sociales, desintegran toda posibilidad de expresar la singularidad vinculada al contexto, quedando esta última, en el mejor de los casos, sólo reducida a una mera función social.

Diversas músicas poseen una riqueza incalculable en cuanto las ponemos en diálogo con la historia de sus pueblos, de ciertas prácticas asociadas a la actividad humana y cultural. Estos elementos no son algo accesorio o “extramusicales”, son intrínsecos al fenómeno y forman parte de la experiencia estética. Es por ello que pensar la música como una expresión que pertenece meramente al plano de las ideas tiene como resultado el neutralizar su historia efectiva.

Es conocida la anécdota que cuenta cuando Heidegger, durante la década del veinte, al iniciar un seminario que dictaba sobre Aristóteles habría dicho: “Este seminario va a constar de dos partes, una sobre la biografía de Aristóteles, y la otra, sobre la *Física* de Aristóteles. En cuanto a la biografía, Aristóteles fue alguien que nació, pensó y murió.

Pasemos ahora a la segunda parte, que es la que interesa”. Con esto, el filósofo explicitaba su propia perspectiva: no importan las biografías, importan los textos y lo pensado en esos textos. (Tatián 2012)

Este planteo puede aplicarse también a la música, ¿Solo debemos centrarnos en las “obras musicales”? o bien, ¿Entender los modos de producción de esa música no nos permitiría también entender aquellos relatos construidos en torno a ella? ¿Qué correlato existe entre aquello y la enseñanza musical?

Un ejemplo clásico en el campo de la historia de la música es el fenómeno Beethoven. Dicho compositor sigue generando montañas de discusiones. ¿Por qué este compositor se volvió tan famoso? ¿Por qué se consumó como la bisagra entre dos períodos artísticos y un modelo a seguir? Entender las circunstancias en las que este compositor da lugar a su producción nos permite acabar con mitos y relatos construidos en torno a ello, los cuales llegan hoy en día constituyendo una idea de música muy particular. El docente de historia debe tener en cuenta la contingencia en la que dicho compositor produjo: las categorías que circulaban, la crítica, la industria de partituras, el rol de la burguesía, los salones de concierto, etc. En el caso del compositor mencionado, es interesante analizar la sincronización estética entre su música y los filósofos alemanes, y por ello habría que preguntarse si la música por sí sola hubiese generado el mismo impacto. Comprender aquella coyuntura y sus bases ideológicas enriquece nuestra comprensión de las músicas y nos ayudan a construir mejores propuestas de enseñanza de la historia de la música.

Por ello es necesario hacer una lectura crítica que ponga el lente, no sólo en las obras, sino también en los distintos procesos materiales que llevan a que las obras perduren hasta nuestros días de la manera en que lo hicieron. Lo ideológico es fundamental en la construcción de sentidos y de los distintos relatos que legitiman obras y

prácticas por sobre otras. Esta actitud crítica sólo es posible si se reconocen los distintos aportes metodológicos y conceptuales que pueden ofrecer otras áreas del conocimiento como la sociología, la antropología, la semiótica, etc. Incluso otras teorías más contemporáneas, como las teorías de género o los estudios sobre colonización que nos permiten reconocer distintos sujetos históricos antes invisibilizados. Es el caso de la exclusión de compositoras en la historiografía musical. Esto se explica, en parte, por la ausencia de una perspectiva de género que se encargue de desnaturalizar algunas de las categorías sobre las cuales elabora su relato.

Por ejemplo, Lucy Green (2016) estudió algunas de las problemáticas de género en la música. La autora explica: “A lo largo de la historia, la crítica y la audiencia ha reafirmado la idea de lo femenino en la música y sobre aquello que las mujeres deberían y podrían hacer femeninamente. De este modo le ha asignado un espacio muy específico y concreto en la historia musical omitiendo esta producción compositiva en particular.”

Green explica, en la interpretación que ella hace de la historia de las prácticas musicales de las mujeres, que la composición históricamente tiende a *amenazar* las nociones de femineidad, especialmente porque componer música *delinea* conceptos de superioridad mental y creativa, que por mucho tiempo fueron consideradas patrimonio exclusivo de los hombres. Esto se traslada a la enseñanza donde las mujeres suelen ser consideradas por los docentes, por ellas mismas y el resto de los estudiantes, más obedientes, voluntariosas y trabajadoras mientras que los hombres serían desobedientes e irresponsables, por lo tanto, los resultados compositivos de una mujer se explican porque fue “aplicada” y en un hombre porque ha sido “creativo y original”. Esto se vincula, a su vez, a la idea romántica de la mujer: en la estética kantiana, la cual dominó casi todo el siglo XIX, la mujer es un ejemplo de lo bello, por lo tanto, dicho estatus es alcanzado solo en la medida en que es objeto de contemplación del hombre. Por ello es que muchas



mujeres alcanzaron cierto renombre como intérpretes, pero no como compositoras. Muchas pianistas, como por ejemplo Clara Wieck o María Szymanowska, además de componer colaboraron como intérpretes influyendo en las mismas composiciones de, en el caso de Clara, su propio esposo o Brahms. Sin embargo, nunca fueron consideradas en su faceta compositiva como sí lo fueron gran parte de los pianistas hombres. Hace falta solo un Liszt para eclipsar una decena de pianistas y compositoras mujeres. Sobre su figura se construyó la idea de un genio musical capaz de trascender todos los límites estéticos y terrenales, atributos que nunca se le asignaban a una mujer. Si bien Clara Schumann fue considerada por sus contemporáneos la pianista más importante de su época, hoy no forma parte del canon de compositores que estudiamos. En noviembre de 1839, escribía en su diario íntimo: *“Alguna vez creí que tenía talento creativo, pero he renunciado a esta idea; una mujer no debe desear componer. Ninguna ha sido capaz de hacerlo, así que ¿por qué podría esperarlo yo?”*<sup>20</sup>.

### **3.3 Historia en la música: ¿mundo de las esferas o mundo dentro de un mundo productivo?**

En el campo de la historia del arte son varios los autores que, empleando las categorías del marxismo, rechazan la autonomía de las artes, ya que sostienen que éstas están formadas por factores materiales interdependientes.

Arnold Hauser elaboró una teoría del arte en la que analiza los fenómenos artísticos en estrecha relación con su contexto histórico y socioeconómico. Por ejemplo, según él, el arte inicia en su historia “plano, simbólico, formal, abstracto y preocupado por los seres espirituales”, luego en una sociedad agraria que socioeconómicamente

---

<sup>20</sup> Isacoff, S. (2013). *Una historia natural del piano. De Mozart al jazz moderno*. Madrid. Turner Publicaciones S. L.

tiende a ser cerrada y más conservadora su arte reflejará lo mismo; en la sociedad aristocrática se prefiere un estilo rígido y tradicionalista; mientras que la sociedad más mercantil y burguesa menos jerárquica y autoritaria, prefieren elementos más naturales y un arte más naturalista<sup>21</sup>.

Con respecto a la historiografía de la música, uno de los autores que sigue la línea que hemos descrito es Carl Dalhauss. Para él, aquella posee un carácter especial en la medida en que su objeto de estudio, las obras musicales, son objetos estéticos. Por lo tanto, su comprensión representará la meta y no el punto de partida.

¿Cuál es, entonces, el verdadero objetivo de enseñar historia de la música? ¿Cuál es su utilidad? ¿Posee una utilidad social? ¿y dentro del conocimiento?

Dalhauss (1977) señala: “La función de la historiografía musical fue siempre ambigua”. Para el autor, esta se encarga de estudiar las obras musicales que han perdurado en la cultura musical. Por lo tanto, aquellas pertenecen tanto al presente como al pasado en tanto obras y no como meros documentos: “Aquello que fue no nos interesa porque fue sino porque, en cierto sentido, sigue siendo, dado que aún produce efecto” y “la historia del efecto causado por una obra representa la prehistoria de su recepción en el presente”.

La distancia temporal que nos separa de las músicas y su origen forma parte de la contemplación estética. Es entonces ese sentimiento, esa sensibilidad, que sueña con viajar a otras épocas en búsqueda de esos signos sonoros, lo que puede favorecer (aunque también perturbar) la comprensión histórica de la música.

Hay toda una tradición filosófica que postula que nada existe sino en virtud de su causa. Se trata del principio de razón suficiente, abreviado en la frase *Nihil est sine ratione*. Este principio, sistematizado por Leibniz, postula que la razón no puede

---

<sup>21</sup> Arnold Hauser. (25 de mayo de 2019). Wikipedia. Recuperado de [https://es.wikipedia.org/wiki/Arnold\\_Hauser](https://es.wikipedia.org/wiki/Arnold_Hauser)

funcionar si no presupone que todo lo que es tiene una causa o un fundamento para ser. Spinoza, otro filósofo al cual ya me he referido, casi en las antípodas realiza una operación tan sutil como radical cuando en la proposición 36 de su *Ética* dice: *Nada existe en la naturaleza de lo que no se siga algún efecto*. Bajo esta óptica lo interesante está en que todas las cosas producen efectos, son fuerzas productivas, emiten significados e intervienen sobre las otras cosas.

Esta perspectiva, llevada a la historiografía, pone en crisis la máxima sobre la cual se sustenta gran parte de la misma, en donde se afirma que la comprensión de lo que es surge del conocimiento de cómo se gestó. Sin embargo, la historia, como toda disciplina humana, no encuentra los fenómenos en la naturaleza. Por el contrario, estos se construyen a través de los relatos, y por lo tanto, se hallan sujetos a la interpretación y a la crítica ideológica, la cual posee un efecto concreto sobre la realidad. Por ello, una cosa no es tanto un resultado de su origen que ya ha quedado atrás (aunque evidentemente también lo es), como la “esencia de las posibilidades que ella misma encierra” (Dalhauss, 1977, p. 16).

Otro elemento que debemos poner en cuestionamiento es la idea de “obra de arte” como producto de los “grandes maestros”, de quienes se dice que hacen la historia, en detrimento de aquellas músicas que no han tenido el privilegio de entrar en el canon clásico.

Como dice Dalhauss, en la historia de la música, este cambio de punto de vista significa que no solo las “grandes obras” – que se destacan entre la multitud de lo producido – sino también las inabarcables masas de “música trivial” – por las cuales está constituida gran parte de la realidad musical cotidiana – pertenecen a la historia en un sentido total, en lugar de formar la escoria que resta al constituirse la historia. Por lo tanto aquella realidad musical, muchas veces juzgada como un mero telón de fondo, debe ser

entendida, por el contrario, también como parte constitutiva de la historia de la música. Pero, a la vez, sería un error juzgarlas en los términos en que juzgamos esas “grandes obras”, en particular a partir del concepto de arte autónomo, es decir, como obra que aspira a ser escuchada por sí misma.

Podríamos decir, en línea con lo anterior y la perspectiva marxista de la historia, que el hombre se expresa en su vida productiva, en la actividad y en el trabajo. En consonancia con ello, Becker (2008) considera al arte como una clase más de trabajo y a los artistas como otra clase de trabajadores, que participan en la producción de obras de arte. En ese sentido, su libro *“Los mundos del arte”* contradice la tradición dominante que considera al arte como un ámbito especial en el que emerge la creatividad y se expresa el carácter esencial de la sociedad a través de las grandes obras de los genios.

En su libro, el autor realiza un extenso análisis de las distintas producciones artísticas a partir de diversas categorías como las convenciones, los canales de distribución, los medios materiales y financieros, el papel de la teoría y la crítica, la injerencia gubernamental, el interés público y el tipo de público, la distinción entre arte y oficio, el cambio en los mundos del arte y la reputación.

Para Becker el arte no reside, como se dice comúnmente, en el ojo del espectador, más bien en el ojo de ciertos espectadores que actúan mancomunadamente. Su premisa es simple: el arte, al igual que toda actividad humana, implica la acción conjunta de muchas y variadas personas. Desde esta perspectiva, la música no es solo música, sino también el resultado de la cooperación de muchas partes. Por lo tanto, para entender el arte también se debe atender a las complejas redes cooperativas a través de las cuales tiene lugar: “Hay que pensar en

todas las actividades que deben llevarse a cabo para que cualquier obra de arte llegue a ser lo que por fin es. Para que una orquesta sinfónica interprete un concierto tuvieron que inventarse, fabricarse y cuidarse los instrumentos; debió crearse una notación y componerse música usando esa notación; hubo personas que tuvieron que aprender a tocar en los instrumentos las notas escritas; hicieron falta horarios y lugares de ensayo; hubo que distribuir anuncios del concierto, acordar publicidad y vender entradas, y también fue necesario reunir un público capaz de escuchar y, en cierto sentido, de entender y responder a esa interpretación.” (Becker 2008)

Howard Becker es uno de los principales referentes de la segunda Escuela Sociológica de Chicago<sup>22</sup>. En sus investigaciones, parte de una perspectiva propia del interaccionismo simbólico pero incorpora intentos por ahondar en la influencia de la estructura social sobre las acciones e identidad de los individuos. El autor combinó sus estudios en sociología con la ocupación de pianista profesional. De hecho, como él mismo aclara, muchas de sus observaciones y desarrollos teóricos sobre los mundos del arte se originan de sus experiencias personales.

Esto está ligado a las distintas ontologías de la música, es decir, las distintas concepciones acerca de ella y los modos de existencia de la misma, como afirman Vargas y Lopez (2015): “Estas ontologías remiten a las distintas construcciones que realizan los seres humanos, a partir de sus experiencias, y que se constituyen en distintas interpretaciones y significados que le otorgan a la misma palabra: música”. De todas las ontologías posibles, son dos las que juegan un papel muy importante en la determinación de los contenidos de enseñanza: la música como texto y la música como performance o ejecución.” (p. 12)

---

<sup>22</sup> La primer Escuela Sociológica de Chicago (a veces descrita como la Escuela Ecológica) se refiere al primer corpus principal de trabajos que emergieron en los años 1920 y 1930 especializados en sociología urbana y la investigación hacia el entorno urbano combinando la teoría y el estudio de campo etnográfico en Chicago, ahora aplicado en muchas otras partes. Becker fue discípulo de Hugues y Blumer, dos de los principales referentes de la Escuela de Chicago.

El ejemplo anterior plantea estos dos modos posibles de existencia, los cuales disputan el lugar que tiene la música en la historia, ya que la mayoría de las obras nos llegan, en primera instancia, a través de la escritura musical; sin embargo, el significado real de la música se concreta en el acto performativo de la escucha, la interpretación o la composición. En conclusión, cada partitura debe ser enriquecida a partir de otros elementos que se encuentran codificados de otros modos: lo estilístico, lo contextual, lo cultural, lo idiomático, etcétera, y en ese sentido a las propias condiciones materiales en las cuales se produjo esa música. Por lo tanto, si un docente desconoce desde la ejecución el repertorio de un período histórico particular, probablemente la transmisión de esos contenidos se vea parcialmente obturada.

Para finalizar este apartado, si bien este trabajo no pretende profundizar en la filosofía marxista puesto que esto no corresponde a los objetivos aquí planteados, resulta interesante retomarla como puntapié inicial para analizar algunas de las problemáticas que existen en la enseñanza de la Historia de la Música. Tampoco es mi intención proponer al marxismo como solución única, sino más bien como una herramienta de lectura crítica de la realidad que a la vez debe ser enriquecida mediante otras disciplinas y perspectivas que amplíen la mirada sobre nuestro campo.

Volviendo a las preguntas iniciales del apartado y agregando otras ¿con qué fin enseñar historia? ¿Con qué fin enseñarla desde una perspectiva crítica atendiendo a las condiciones materiales en las cuales esta se desarrolla? ¿Posee utilidad social y educativa?

Hacerse estas preguntas es importante, ya que las posibles respuestas enriquecerán la mirada crítica sobre nuestras propias prácticas educativas. Atender a los procesos

históricos es determinante en la medida en que es en la historia, entendida como relato de los acontecimientos, en donde se legitiman ciertos discursos por sobre otros. Estos discursos nunca deben interpretarse como neutros. Además, la perspectiva materialista de la historia nos permite -junto con otros abordajes- reflexionar acerca de los mecanismos que históricamente han favorecido a los sectores dominantes. ¿Qué sucede con los sectores más postergados de nuestra sociedad? ¿Cuál es el rol de la enseñanza artística con respecto a estas problemáticas? ¿Solo corresponde a un cierto sector privilegiado acceder a estos conocimientos?

## Capítulo 4 “*La creatividad a través de la imaginación histórica*”

¿Qué significa pensar la historia en clave creativa? Sobre todas las cosas es pensarla a partir de la generación de herramientas nuevas que nos permitan la creación de nuevas formas de enseñanza. La clave de la creatividad es la imaginación (Vigotsky en Aróstegui, 2012, p. 33), por ejemplo cuando imaginamos el futuro de alguna manera. Esto último es fundamental a la hora de la planificación ya que uno de sus objetivos consiste en prever múltiples situaciones y sus posibles soluciones.

El concepto de creatividad, afirma José Luis Aróstegui (2012), empezó a ser objeto de estudio hace relativamente poco. Mucho más recientes son los estudios acerca de la creatividad musical. El autor, sin embargo, prefiere hablar de pensamiento creativo, ya que ello implica poner el acento en el proceso que lleva al producto o idea que consideramos creativo o no. El pensamiento creativo está canalizado por un problema y por la necesidad de solucionarlo. En el caso de la música el problema se canaliza hacia la composición, la interpretación/improvisación, o la audición y análisis. Una de las principales herramientas que tenemos como docentes es la de generar, a partir de la planificación, situaciones que potencialmente puedan transformarse en problemas que el o la alumna busquen solucionar.

Otras teorías reafirman esta idea; por ejemplo, para el constructivismo, el aprendizaje es más efectivo cuando el sujeto es puesto en acción antes que recibiendo pasivamente información (KAFAI Y RESNICK en Aróstegui Plaza). Uno de los pilares centrales de esta perspectiva es que los y las alumnas deben sentirse estimulados a encontrar sus propias respuestas a través de la articulación entre expresión y reflexión. Así, imaginación y deseo de aprender deben retroalimentarse para favorecer la apropiación de los conocimientos:



“El proceso creativo es significativo para el pensamiento musical del alumnado de educación musical (...) una experiencia educativa tiene que ser significativa para el alumnado, tiene que percibir que lo que se aprende es beneficioso para sus vidas. Necesitan igualmente tener un sentimiento de propiedad de lo que sucede en el aula, que sus ideas son valoradas en el contexto educativo y que su trabajo y el que les ofrece la escuela conecta con su vida más allá de los límites del centro (...) el proceso de creación musical permite al alumnado implicarse en el pensamiento musical de manera significativa.” (Aróstegui Plaza, 2012, pag. 37)

El autor destaca las teorías de Gardner (1995) sobre las inteligencias múltiples, entendiéndola como la capacidad que tienen las personas de pensar de diversos modos, siendo la música una de las formas de inteligencia que las personas tienen. Esto posee gran importancia puesto que el alumnado de carreras musicales suele pensar musicalmente cuando escucha, cuando toca o canta una pieza musical, y cuando compone. Para cada uno de los casos:

- 1- la audición es un proceso creativo en tanto que las personas que están escuchando e interpretando los significados de la obra la están re-creando en sus mentes a medida que escuchan, y por tanto trayendo a colación a la experiencia de audición para hacerla significativa
- 2- A la hora de reproducir una pieza, podemos interpretar una pieza original o ya escrita por otros. En ambos casos el proceso es creativo, pues comprende la versión personal de esa obra y el darle sentido a la misma.

3- A la hora de componer una obra musical o de improvisar, los implicados están generando nuevas ideas musicales que luego desarrollan y ponen en contexto de maneras nuevas y originales.

En cualquiera de los tres casos, la experiencia musical previa de cada persona determinará el modo en que el alumno o alumna se involucre y la evaluación que podremos hacer del resultado puede darnos gran cantidad de información que nos servirá para enriquecer nuestra propuesta metodológica. Dicha experiencia forma parte de los conocimientos adquiridos por el o la estudiante. Muchas veces el docente subestima dichos conocimientos, sin embargo, la articulación con los mismos permite, por un lado, facilitar los procesos de aprendizaje, y por el otro, incentiva el deseo de apropiarse de nuevos conocimientos.

Otros autores diferencian *la enseñanza creativa*, *la enseñanza para la creatividad* y *el aprendizaje creativo*. Viviana Beineke (2017) a partir de sus investigaciones sobre la composición colaborativa en la escuela las explica de la siguiente manera: “Para Craft (2005), *la enseñanza creativa* consiste en el uso de aproximaciones imaginativas que hagan el aprendizaje más interesante y efectivo, concentrándose en la actuación del profesor (...) *La enseñanza para la creatividad*, por otro lado, tiene como orientación el desarrollo de la creatividad de los alumnos, con el foco puesto en el aprendizaje de los niños (...) *El aprendizaje creativo* es un enfoque más reciente, que busca capturar la perspectiva del profesor y la de los alumnos.”

Los tres términos pueden ser vistos como diferentes aspectos del mismo proceso, pero se hace necesario profundizar sobre cómo se diferencian y se relacionan. El foco de estas investigaciones no se encuentra en la creación de mecanismos que permitan medir la creatividad “comprobada” o de grandes genios sino que la meta mayor será la del

desarrollo creativo de todos los estudiantes. La autora continúa: “Desde esta perspectiva, la enseñanza de música enfatiza la participación de los alumnos en la experimentación, innovación y creación, así como la investigación intelectual, es decir, el aprendizaje de la música como área de conocimiento.”

Además de los elementos anteriores, también es importante considerar los procesos colaborativos. Para Burnard y Haddon (2015), la creatividad colaborativa se fundamenta en la idea de “responsabilidad compartida”. Una de las características fundamentales de los procesos colaborativos es que los estudiantes suelen aprender de un modo más efectivo durante las actividades que los involucran socialmente. Beineke (2017) argumenta que, participando de las clases como compositores, intérpretes y audiencia crítica, los estudiantes construyen su identidad en el grupo y se convierten en agentes de su propio aprendizaje, construyendo colectivamente el conocimiento que sostiene sus ideas sobre música, constantemente revisadas, actualizadas y ampliadas por sus experiencias musicales y reflexivas. Como resultado, el trabajo colaborativo provoca un alto sentido de pertenencia y compromiso mutuo en el cual se basa el aprendizaje creativo. Esto es bastante significativo cuando se entiende la escuela como espacio orientado a la formación de ciudadanos críticos, autónomos y actuantes en la sociedad.

Si bien sus investigaciones estuvieron focalizadas en casos con niños y jóvenes, es posible que los principios antes expuestos sean trasladados a los distintos niveles educativos con sus respectivas adaptaciones metodológicas. Para ello es necesario tener en cuenta dentro del proyecto de planificación la articulación de principios pedagógicos que consideren el aprendizaje creativo, las prácticas colaborativas y el papel del profesor en este proceso.

La autora también señala la importancia del nivel de restricción que uno establece en las actividades a realizar, ya que muchas limitaciones restringen la autodeterminación

de los estudiantes y su capacidad de desarrollar sus propias ideas, mientras que la libertad excesiva puede confundirlos o no permitirles avanzar en aquello que ya son capaces de realizar por sí mismos.

Por otro lado, para Muiños de Britos (2010) “la práctica musical colectiva entendida como práctica social supone la participación en proyectos comunes en los que cada uno aporta inteligencia, conocimiento técnico, sensibilidad, emoción y sentido estético, responsabilidad y espiritualidad para una producción compartida y cooperativa.” Desde esta perspectiva, la enseñanza puede entenderse como un espacio que propicia la pluralidad de voces y el intercambio desde la diversidad, un lugar que fomente la experimentación y, como dice la autora, nos obligue a salirse del “sí mismo” y estar en un tiempo de “encuentro” compartido.

Aplicado a la enseñanza de la historia de la música, estas ideas cobran gran interés para pensar nuevas metodologías que estimulen la creatividad a través de la imaginación histórica y el trabajo colaborativo. Esto implica la creación de problemas que requieran soluciones creativas sobre los contenidos específicos. Los objetivos deben orientarse a la práctica o quehacer musical del estudiante para que la experiencia de aprendizaje se vincule de manera significativa a su vida como músico o música.

## **Conclusiones**

En este trabajo se ha reflexionado sobre algunos de los múltiples elementos que intervienen en la educación artística, su lugar en la sociedad, la importancia de las condiciones materiales, etc. Se han puesto en duda algunas de las categorías que afectan la mirada sobre el arte, la música y cómo debe enseñarse, reivindicando la tradición

materialista y pragmática para entender su historicidad y enriquecer nuestro marco teórico al momento de pensar la enseñanza de la historia de la música.

A modo de conclusión reflexionaré sobre ciertos aspectos que considero importantes y sobre las que la educación artística tiene que lidiar en la actualidad.

En primer lugar, el arte ha sido históricamente un espacio de disputa entre sectores privilegiados y las grandes mayorías. Por lo general, su enseñanza está atravesada por lógicas que fomentan más la exclusión que la inclusión. La sociedad confiere al “artista” un estatus elevado, asignándole ciertos conocimientos que lo distinguen del resto. Dentro de esta lógica, no todo músico cumple con los requisitos para reconocerse un “verdadero artista”. Pero ¿Cuál es el rol que el músico posee actualmente en la sociedad?

Creo que la perspectiva de Becker podría resultar enriquecedora tanto para los artistas como para los docentes (o en quienes somos ambas cosas). Si reivindicamos nuestro lugar y nuestra actividad desde el lugar de trabajadores y trabajadoras, abrimos la posibilidad de acercarnos a los sectores populares y de entender la educación en clave política. En mi caso personal, suelo entender mi propia actividad de esa manera. Esto se debe, en parte, a que no provengo de una familia que ha tenido privilegios económicos, lo cual fue un gran obstáculo en todo lo relacionado a mi permanencia y egreso de la carrera.

En segundo lugar, considero importante prestar atención a los modos de aprendizaje de otras áreas de la música que no son las propias de historia: la escucha y observación atenta de uno mismo y de los demás, incentivar el deseo de hacer música, la creación de problemas para la resolución creativa y evaluación precisa de los resultados. En definitiva, que nuestras prácticas sean, a falta de un mejor término, científicas. Pero además, que estén atravesadas por una actitud ética, comprometida socialmente, con una visión solidaria y democrática de la vida profesional.

De igual manera debemos basar nuestras prácticas educativas en perspectivas y metodologías que puedan añadir un valor a la vida de los estudiantes. Esto resulta, por supuesto, problemático ya que ni el arte ni la educación son una ciencia exacta. ¿Cómo medir nuestros logros? Por lo tanto, es nuestro deber ser creativos y buscar estrategias que nos permitan observar si nuestras prácticas realmente están resultando.

No podemos permitir que el aprendizaje de algo se vuelva un tormento, por más complejo que sea el tema que estemos enseñando. Esto un instrumentista lo entiende muy bien: No tiene ningún sentido practicar cuando algo nos resulta tedioso o cuando, por ejemplo, por respetar un X número de horas diarias estudiamos cansados transformando el estudio en un suplicio. El aprendizaje productivo está ligado a tener presente objetivos claros y concretos, tanto a corto, como a mediano y largo plazo.

En tercer lugar, y volviendo a uno de los problemas iniciales, la historia de la música atraviesa una crisis de legitimidad dentro de la enseñanza musical. Por lo tanto, se trata a través de estas perspectivas generar las condiciones para que los estudiantes desarrollen el deseo de incorporar los contenidos de manera significativa a sus vidas como músicos y propender a un mayor énfasis en la práctica real. Si esto no es así, es muy probable que pierdan interés por aprenderlos.

En los anteriores apartados hemos argumentado sobre la importancia de la historia, en general y en particular respecto a nuestro campo. Pero por más importantes o interesantes que sean los contenidos, es responsabilidad de los docentes generar los mecanismos metodológicos que logren despertar el deseo de aprenderlos. Poner el foco en los aspectos que corresponden a la dimensión de la subjetividad de los estudiantes tiene como objetivo entender que ellos y ellas también son un elemento fundamental en los procesos de aprendizaje, y no simplemente el lugar donde se depositan los contenidos.

Muchas veces se olvida en la enseñanza de historia de la música que estamos, en la mayoría de los casos, formando músicos, ya sean instrumentistas, compositores, directores, educadores, etc. Entonces, la enseñanza de la historia de la música debería estar orientada a ser significativa para las distintas praxis musicales. Por ejemplo: en los instrumentistas y directores es fundamental conocer los distintos períodos musicales para construir un tipo de interpretación estilísticamente coherente y con conciencia estética. Los compositores se nutrirán de las distintas técnicas y estilos compositivos para construir el propio. Para los educadores, por otro lado, será de especial importancia conocer el entramado histórico, social, político, filosófico y cultural con el cual se vinculan las obras y en el cual cobran sentido las distintas prácticas estéticas para desarrollar una visión crítica sobre su propia realidad y, por lo tanto, sobre su práctica. Es muy común que los estudiantes de interpretación instrumental consideren esta área curricular como un obstáculo que lo único que provoca es restar tiempo de estudio al instrumento. Sin embargo, considero que esta mirada sobre la historia está atravesada por una lógica de la eficiencia y una visión cuantitativa del aprendizaje instrumental. Además se vincula a una mirada individualista del aprendizaje, la cual tiene como horizonte el “tocar mejor que el otro”. La realidad es que existen formas de aprendizaje menos competitivas, las cuales promueven otras maneras de vincularse con el instrumento y con los colegas. Con respecto a la historia de la música, esta debe promover espacios de creación musical a través de, como ya se dijo, el conocimiento de los distintos períodos musicales, y la incorporación de conocimientos críticos y reflexivos que sean realmente significativos para las distintas prácticas musicales.

La historia nos permite conocer desde qué lugar se cuentan los hechos, reconociendo procesos, posturas ideológicas, condiciones políticas y económicas en las cuales se desarrolla la música. Por otro lado, el uso de herramientas metodológicas que

fomenten el uso de la creatividad y la colaboración para el aprendizaje podrían disminuir la brecha que existe actualmente entre la historia de la música y los estudiantes, permitiendo que estos se involucren activamente en la construcción del conocimiento y en la reconstrucción de hechos pasados.

Finalmente considero importante hacer una lectura crítica de nuestro presente y algunas de sus problemáticas. Nuestra actualidad presenta, como cada período histórico, ciertas particularidades sobre las cuales debemos prestar atención. La educación artística hoy se ve muchas veces interpelada por las distintas formas de transmitir conocimiento que nuestra contemporaneidad ofrece. Es el caso de internet con sus plataformas, colmadas de tutoriales sobre cómo tocar un instrumento, analizar música, etc. Como herramienta puede ser muy útil, siempre y cuando las personas posean los criterios adecuados para poder evaluar la calidad de los contenidos. Sin embargo, muchos de ellos carecen de rigurosidad. Por las lógicas que rigen la estructura de la mayoría de estas plataformas, donde la forma suele estar en detrimento del contenido, las opiniones personales sobre algún tema suelen tener más alcance que los datos reales. Por ejemplo, en Youtube se pueden encontrar miles de videos explicando “qué es la música” o “cuál ha sido el desarrollo de la música”, “qué es la música barroca, la clásica, la romántica, la contemporánea” y un sinfín de etcéteras. La gran mayoría suelen estar cargados de prejuicios y valoraciones personales. Pero lo que debe llamarnos la atención es que estos espacios virtuales están educando: ofrecen transmitir conocimiento gratuito de un modo sencillo y entretenido. Por lo tanto, cabe preguntarnos ¿qué nos corresponde ofrecer como educadores? En muchos de estos videos se postula una especie de “degeneración” histórica: ¿Cómo es que la “humanidad” pasó de Mozart a un Louta? De este modo, muchos de ellos alegan que la música actual es más pobre en elaboración si se la compara con los grandes clásicos. No resulta extraño que diversas músicas apelen a ciertos rasgos



de la música clásica como forma de legitimarse y como estrategia de marketing, ya que el sentido común entiende aquello como forma de acercar la música a ciertos modelos de perfección.

En una época donde somos más espectadores que protagonistas, tener conciencia histórica es fundamental para reflexionar sobre nuestro presente, vincularlo al pasado y proyectarnos hacia el futuro. No se trata de hacer adivinación, puesto que no podemos conocer el futuro, pero sí podemos hacernos una idea encontrando en el presente aquellos signos que nos orienten. Lo que no hay es, por definición, infinito. Por lo tanto, hacer con lo que hay, sin que ello signifique la glorificación del estado presente de las cosas, implica poner en marcha la imaginación para crear nuevas propuestas de enseñanza musical que estén a la altura de nuestro presente y sus problemáticas.

La historia es una herramienta fundamental para entender nuestro contexto y poder hacer una lectura de un presente que se nos presenta generalmente sin inserción histórica. Renunciar a interpretar la historia y a la posibilidad de generar tesis sobre lo que podría llegar a ser, es decir, no tener la capacidad de imaginar nuevas situaciones que tiendan a mejorar el estado actual de las cosas, es algo que no debería ocurrir.

## Lista de referencias

- Agawu, Kofi (2009). *La música como discurso*. Buenos Aires, 2012: Eterna Cadencia.
- Andy Clark y David Chalmers (1998). *La mente extendida*. España, 2011: KRK Ediciones
- Aróstegui Plaza, José Luis (2012). El desarrollo creativo en Educación Musical: del genio artístico al trabajo colaborativo. *Educação*, 37(1) ,31-44. [fecha de Consulta 25 de Febrero de 2020]. ISSN: 0101-9031. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117123668003>
- Becker, Howard (2008). *Los mundos del arte. Sociología del trabajo artístico*. 1era ed. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Benjamin, Walter, (2008). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos* (1a ed. edición). Itaca.
- Carabetta, Silvia (2016). Entrevista con Lucy Green. *Foro de educación musical, artes y pedagogía, Vol. 1* (Núm. 1), pp. 133-156. Disponible en: <http://www.revistaforo.com.ar/ojs/index.php/rf/article/view/20/25>
- Curi Azar, C. (2007). Eric Hobsbawn: su visión de la historia y el tiempo. I Jornadas Nacionales de Historia Social, 30 ,31 de mayo y 1 de junio de 2007, La Falda, Córdoba. En Memoria Académica disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.9596/ev.9596.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9596/ev.9596.pdf)
- Dalhaus, Carl (2014). *La música del siglo XIX*. Trad. de Gabriel Menéndez Torrellas y Jesús Espino Nuño. Madrid: Akal.
- (1997). *Fundamentos de la historia de la música*. Barcelona: Gedisa.
- Descartes, René (2011). Cirilo Flórez Miguel, ed. *Obra Completa*. Madrid: Editorial Gredos
- Dirección General de Educación Superior. *Diseño curricular de la Provincia de Córdoba*. (2013). *Profesorados de Educación Artística, Planes de estudios de instituciones de Educación Musical Especializada de Nivel Superior*.
- Downs, Philip G. (1998). *La música clásica. La Era de Haydn, Mozart y Beethoven*. Madrid: Akal Ediciones, S. A.
- Engels, Friedrich. (1892). *Del socialismo utópico al socialismo científico. Prólogo a la edición inglesa de 1892*. Recuperado de: <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1880s/dsusc/0.htm>
- Eraña, A. y Aspeita, A. (2016). *Tópicos: El conocimiento como una actividad colectiva*. ScieLO Analytics. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-66492016000200009#aff2](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-66492016000200009#aff2)

- Frisch, Walter (2018). La música en el siglo XIX. Madrid, España, 2018: Akal Ediciones, S.A.
- Fromm, Erich (1961). Marx y su concepto de hombre. México, 1962: Fondo de cultura económica
- Hauser, Arnold (1951). Historia social de la literatura y el arte. Madrid, 1969: Guadarrama
- Hill, J.W. (2005). La música barroca. Música en Europa Occidental, 1580- 1750. Madrid, España, 2008: Akal Ediciones, S.A.
- Hobsbawm, Eric (1962). La era de la revolución, 1789-1848. Buenos Aires, 2007: Paidós / Crítica.
- Holguín Tovar, P. (2017). La música desde el Punto Cero. La colonialidad de la teoría y el análisis musical en la universidad en Revista Internacional de Educación Musical, N° 5, ISSN 2307-4841. España: Sociedad Internacional para la Educación Musical.
- Jacobo Muñoz, (2012) Marx. Estudio introductorio. Madrid. Editorial Gredos.
- Le Breton, David “Antropología del cuerpo y modernidad” (1990). Nueva Visión. Buenos Aires.
- Lines, David K. (comp.) (2005) La educación musical para el nuevo milenio: El futuro de la teoría y la práctica de la enseñanza y del aprendizaje de la música. Madrid, 2009: Ediciones Morata.
- Marx, Carl. (1845), Tesis sobre Feuerbach. Recuperado de:  
<https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/45-feuer.htm>
- Menacho, M. (Noviembre de 2008) Cuerpo propio, imaginación y causalidad en la *Meditación Sexta* de R. Descartes. VII Jornadas de Investigación en Filosofía para profesores, graduados y alumnos. Universidad Nacional de la Plata.
- Meyer, B. Leonard (2000). El estilo en la música. Madrid, España, 2000: Ediciones Pirámide
- Muiños de Britos, Stella Maris. La práctica musical colectiva. Aprendizaje artístico y social.
- Noë, Alva (2010) Fuera de la cabeza. Por qué no somos el cerebro y otras lecciones de la biología de la consciencia. Barcelona, 2010: Kairós
- RESOLUCIÓN CFE N° 111/10 – ANEXO, Buenos Aires, 2010.

- Schaeffer, Jean-Marie (2007). El fin de la excepción humana. Buenos Aires, 2009: Fondo de Cultura Económica.
- Spinoza, Baruch. Ética demostrada según el orden geométrico. La Plata, 2005: Terramar.
- Tatián, Diego (2012). Spinoza, una introducción. Pensamientos locales. Editorial Quadrata – Biblioteca Nacional.
- Varela, Gustavo (2015). Nietzsche, una introducción. Pensamientos locales. Editorial Quadrata – Biblioteca Nacional.
- Vargas, G., López, I (2015). Cómo repensar hoy los contenidos en la enseñanza musical. Trabajo aceptado para las III Jornadas de la Escuela de Música de la UNR.
- Beineke, V. (2017). Composing collaboratively at schools: Between theories and practices in the field of creative music learning. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5(1), 31–39. <https://journals.sagepub.com/doi/10.12967/RIEM-2017-5-p031-039>

## **Anexos**

## Diagnóstico institucional

En enero del año 1911 el gobernador de Córdoba Félix T. Garzón fundaba el conservatorio que llevaría su nombre en respuesta a las demandas de ciertos sectores de la sociedad. En 1910, año del centenario de la Revolución de Mayo, la Provincia de Córdoba comienza a promover el desarrollo de las instituciones artísticas que ya contaban con antecedentes tales como La Academia de Música (1884-1886) y el Instituto Nacional (1886-1890). Existieron, además, otros centros de formación producto de la iniciativa privada, como el Conservatorio Musical que conducía Víctor Kühn (nacido en Bélgica en 1863 y egresado del Real Conservatorio de Lieja), y la Academia Santa Cecilia, cuyas clases estaban a cargo de Kühn y Theo Massún.



*Pared donde se encuentran los retratos de todos y todas las directoras que tuvo el Conservatorio*

Por esa época fueron principalmente las damas que pertenecían a familias adineradas de la alta sociedad que buscaban formarse en el canto lírico o como intérpretes

de algún instrumento, particularmente el piano o el arpa, las que (según el acta de la resolución que dio origen a la institución) solicitaban un espacio “para no tener que viajar a Buenos Aires a aprender música”. A su vez el acta decía también que “la enseñanza especial de la música, considerada principalmente como elemento importantísimo de la cultura general, merece ocupar la atención y el esfuerzo del gobierno”.

Sin embargo la educación musical argentina data de una larga tradición que no siempre estuvo ligada a escuelas oficiales: *“La gestación de esta institución centenaria comienza a mediados del siglo XIX, con el arribo a nuestra ciudad de jóvenes maestros procedentes de Europa, quienes daban clases particulares a los hijos de las más distinguidas familias y brindaban conciertos para los círculos más selectos de la sociedad.”* (Sarmiento, 2012, pag. 11).

Su primera sede fue una casona de calle 27 de abril. De allí pasó a la Cañada, entre Colón y Santa Rosa, luego se instaló en el edificio del Panal, en la peatonal Rivera Indarte. En el 2005 finalmente se traslada (junto con otras escuelas de artes y oficios) al complejo denominado “Ciudad de las Artes”, a un edificio propio. Comparte además el predio con distintas Escuelas de Formación Superior en Arte: Escuela Superior de Artes Aplicadas Lino E. Spilinbergo, Escuela Superior de Teatro Roberto Arlt, Escuela Superior de Cerámica Fernando Arranz y Escuela Superior de Bellas Artes José Figueroa Alcorta. Todas ellas conforman la Facultad de Arte y Diseño.

La Facultad posee diversos departamentos con sus respectivas autoridades, tales como Asuntos Estudiantiles, Coordinación de Posgrado e Investigación, Área de Ingreso, Permanencia y Egreso, Área de Extensión, etc. A su vez, cada escuela posee un director o directora, cada carrera posee una coordinadora o coordinador.

Según la presentación que hace la institución en su página web (<http://www.upc.edu.ar/fad/conservatorio-felix-garzon/>) se considera a sí misma como la segunda en importancia en Argentina en cuanto a la “formación de músicos instrumentistas, cantantes y docentes de instrumento”. La muestra de ello es, según se lee, el nivel e idoneidad de músicos y solistas de orquestas nacionales e internacionales egresados de dicha institución. En el texto correspondiente a la historia, el conservatorio se autodefine como formadora del más alto nivel de especialización. Plantea además una visión sobre la música que no se limita a la de mero goce estético sino también como fuente generadora de trabajo. Por otro lado se posiciona con respecto a la idea de conservación del “Arte Mayor”, sin embargo, de manera un poco confusa:

*“Los conservatorios en el mundo entero, como su nombre lo indica, han realizado la tarea de conservar lo que la sociedad consideraba en otras épocas, la música de mayor nivel. Es por esto, que allí solamente se enseñaba lo que se consideraba “Arte Mayor”.*

*Esta idea, hoy ya superada, permite entender que la música es universal y que las expresiones de la manifestación espontánea de la sociedad, deben ser incorporadas dentro de estos centros educativos, para ser rescatadas, investigadas, jerarquizadas y enriquecidas por las personas que se dedican al estudio de la música.”*

Es interesante ver en estos párrafos algunos presupuestos que afectan el modo en que se entiende la música, y que son el producto de ciertas ideas arraigadas. Por un lado se intenta negar y proponer una visión superadora sobre la idea de “Arte Mayor”, pero a la vez cuando habla de lo que parecieran ser las músicas que no entran dentro de esa categoría (si es que entiendo bien lo que dice ya que la redacción es un tanto confusa) las describe como “manifestación espontánea”, como si estas carecieran de procesos



intelectivos. Más aún, merecen ser “rescatadas y enriquecidas por personas que se dedican al estudio de la música” y continúa diciendo que “este punto es esencial para entender por qué los conservatorios deben ser mantenidos como espacios de fomento cultural” ya que su objetivo es perfeccionar estas expresiones. Entonces por un lado busca criticar el modelo conservatorio, arraigado en la tradición de dichas instituciones, pero a la vez reproduce discursivamente aquello que busca superar.

Por otro lado, una gran ventaja con la que cuenta con respecto a su oferta académica es el elevado número de especialidades que ofrece (solo comparable con la del Conservatorio Manuel de Falla en Buenos Aires). Estas son: violín, viola, violoncello, contrabajo, arpa, guitarra, flauta traversa, oboe, clarinete, trompeta, corno, trombón, saxofón, percusión, piano y canto. Es decir, todo el espectro instrumental de la orquesta clásico-romántica. Además brinda educación musical a niños y jóvenes desde los 8 años de edad.

En cuanto a la oferta académica según la página web de la Facultad de Arte y Diseño la divide en tres tipos.

- 1) **Carreras universitarias:** donde se encuentran la Licenciatura en Interpretación Musical y la Tecnicatura Universitaria en Instrumentista Musical.
- 2) **Carreras no universitarias:** Trayecto de Formación Musical en Instrumento -Ciclo Básico-, el Profesorado de Música y el Nivel Inicial de 8 a 12 años.
- 3) **Cursos, Talleres y Capacitaciones:** actualmente el conservatorio no ofrece ninguna oferta académica.

En el nivel inicial se requiere haber cursado como mínimo 2° grado y rendir un examen de aptitudes con carácter obligatorio.

El antiguo TAP (Trayecto Artístico Profesional) fue reemplazado por el Trayecto de Formación Musical en Instrumento -Ciclo Básico- (Resolución N° 39/17) hace ya algunos años. Llama la atención con respecto a lo anterior la gran desactualización que posee la página web de la institución. Esta oferta está orientada a la formación integral en educación musical de carácter propedéutico de instrumentos de cuerda, de viento, percusión y canto. El trayecto tiene una duración de 3 años y está destinada a toda persona a partir de los 12 años de edad para instrumentistas y a partir de los 16 años de edad para los aspirantes a canto (en razón de la edad de muda de la voz).

La Tecnicatura Universitaria en Instrumentista Musical, en cambio, está orientada ya a un perfil de egresado que pueda desenvolverse profesionalmente en el campo de la interpretación instrumental y que, como se menciona en la resolución, a “la formación de un artista comprometido con su realidad y capaz de desempeñarse en el ámbito de su especificidad” (Resolución N° 0185, pag. 3). Los requisitos para su ingreso son: tener título secundario completo, en cualquiera de sus modalidades y demostrar “tener preparación y/o experiencia laboral acorde a los estudios que desean iniciar”. Esta carrera es caracterizada como de Pregrado Universitario y posee una duración de 3 años.

Para el Profesorado en Música el requisito obligatorio es tener secundario completo y realizar un curso de ingreso que introduce a los estudiantes en los conocimientos musicales básicos.

Por último, la Licenciatura en Interpretación es una carrera de grado de dos años de duración más Trabajo Final de Licenciatura, requiere para su ingreso acreditar un título de nivel superior de una carrera afín a la especialidad elegida. Según la resolución ofrecida en la página, esta carrera fue aprobada el 25 de octubre del 2016, casi de forma paralela a la Tecnicatura Superior. Esta carrera se encuentra dentro de los “Ciclos de

Complementación Curricular (CCC)” las cuales exigen condiciones especiales de ingreso ya que están destinadas a completar y complementar la formación obtenida con anterioridad. En la resolución se destacan entre sus objetivos, además del dominio técnico de ejecución del instrumento, otros tales como el desarrollo de actitudes críticas, el abordaje de obras de diversos estilos y lenguajes musicales, la investigación, la reflexión estética, nuevas tecnologías, producción y gestión cultural, etc. En este sentido puede observarse una propuesta que pretende ir más allá de la formación de músicos ligados al modelo conservatorio en sus términos tradicionales.

Además la Universidad Provincial, a través de sus distintas facultades, ofrece distintos cursos, talleres y diplomaturas que profundizan o complementan los distintos aprendizajes profesionales. Estos son seleccionados luego de una convocatoria abierta. Entre las más recientes realizadas en el conservatorio se encuentran la Master Class de Violonchello dictada por la Dra. En Violonchello Luciana Gayo quien actualmente reside en EE.UU (de la cual participé como alumno activo junto a varios alumnos de la Facultad de Artes sin costo alguno) o la Master Class de Piano dictada por Roland Hagemann (la cual sí tenía un costo). Las propuestas en su totalidad son diversas y muy interesantes, por ejemplo el Seminario Taller de Arreglos de la Música Popular Argentina, el Taller de Pilates para Músicos, además de otros cursos, clases abiertas, y propuestas que adoptan distintas modalidades de dictado.

### **Aspectos edilicios**

La Ciudad de las Artes se encuentra en la Av. Pablo Richieri 1955, Barrio Rogelio Martinez y constituye, junto con la Facultad de Educación y Salud, el Campus Sur de la UPC. El conservatorio se encuentra en uno de los pabellones que dan dicha avenida.

El edificio cuenta con 10 aulas para clases colectivas y 25 boxes para clases individuales o de grupos reducidos distribuidos en los dos pisos. Además, en planta baja apenas uno entra se encuentra con una secretaría (donde funciona la parte administrativa), mesa de informes y la preceptoría (que brinda gran cantidad de equipamiento para dar clases, tales como proyectores, equipos de audio, televisores, computadoras); El Auditorio Trigueros (que fue recientemente refaccionado) y una sala de percusión. La disposición del edificio se organiza a partir de dos largos pasillos dispuestos en forma de “L”, en uno están solo los boxes individuales, mientras que el resto se encuentra en el otro pasillo (más grande que el anterior). Este último pasillo es muy luminoso, ya que del lado contrario a las aulas hay todo a lo largo una fila de ventanas. Del otro lado hay también una pared con un gran mural. Todo esto se encuentra entremezclado con afiches en las paredes o en banners, horarios pegados en pizarras, planes de estudio, diversos anuncios, etc. Los horarios no están divididos en franjas dependiendo de los niveles sino que están entremezclados, por ello es común ver cuando uno recorre el edificio niños, jóvenes y adultos transitándolo.



### *Fragmento del mural que se encuentra en el pasillo de la planta baja*

En el primer piso también encontramos la biblioteca (que además posee una sala de informática), la dirección de la Licenciatura en Interpretación Musical y del TUIM, otra preceptoría y una pequeña aula perteneciente al centro de estudiantes. Algo que me llamó la atención es la nula presencia de alumnos o alumnas que estuvieran en el centro de estudiantes.

El aula en donde se dictaba la materia que elegí para mi proceso de prácticas se encontraba en el primer piso. Además de ser muy espaciosa, al punto tal de que los tres pianos que habían en el aula apenas hacían alguna diferencia, contaba además con un equipo de audio, dos pizarrones, iluminación, etc.

#### **Nivel áulico**

El curso tenía aproximadamente poco menos de 20 alumnos en total (17 en la lista de mails). La primera clase asistieron la mayoría y las dos restantes poco menos de 15. La mayoría son jóvenes-adultos que no superan los veintitantos años, exceptuando unos pocos que parecen tener más de treinta. Casi todos realizan actividades en el circuito musical académico, por ejemplo, conformando orquestas, ensambles, compañías de ópera, etc. A lo largo de las clases los y las alumnas mostraron cierto desinterés por la unidad curricular, y aunque algunos participaron, no fue de manera especialmente comprometida. Esto tiene que ver con el lugar que ocupa la unidad curricular en el plan de estudios y en la institución. Pertenece al segundo año de la carrera, año en que tienen el mayor número de materias. Sin embargo, también suele circular en la institución una postura respecto a dicha unidad curricular, orientada a privilegiar el estudio del

instrumento en detrimento de otras materias vistas como meramente teóricas. Esto es notable ya que se traduce de diversas maneras en el aula, en algunos casos, como se dijo, con desinterés, pero en otros casos (a partir de algunos episodios ocurridos en las prácticas) de manera provocadora hacia quien da las clases. Es interesante también observar que el plan de estudios se divide, por un lado, en materias con formato Taller (Instrumento, Música de Cámara, Optativas) y de Práctica Profesionalizante, que no pueden rendirse en calidad de libre. Por otro lado, el resto de las unidades curriculares son de formato Asignatura (Historia, Análisis, Repertorio, Lectura y escritura académicos) que sí pueden rendirse en calidad de libre, además de tener una menor carga horaria.

El curso, sin embargo, también presenta gran diversidad. Desde gente extranjera con una importante trayectoria musical pero con una postura escéptica hacia la unidad curricular, otros callados pero con una actitud atenta, músicos tanto académicos como populares, algunos muy participativos, etc.

El docente, por su lado, expresaba (tanto corporalmente como verbalmente) una preocupación constante por lograr llegar al núcleo de las problemáticas. En los momentos de exposición teórica el docente solía caminar de un lado al otro del aula desarrollando los temas vinculados a la estética y la filosofía, pero muchas veces sin dirigirse a los alumnos, sino que parecía que hablaba para sí en voz alta. Sin embargo, en reiteradas ocasiones (luego de salir de este ensimismamiento) preguntaba al curso “¿se acuerdan de esto?” “¿me siguen?”, o finalizaba la clase con un “¿estuvo muy plomo la clase?” “¿pude convencerlos de lo que planteé al comienzo?”. De este modo el clima se volvía por momentos muy serio, vinculado a temas complejos. Sin embargo, este clima muchas veces era interrumpido por bromas de los mismos estudiantes, a lo cual el docente respondía de buena manera, o bien él mismo bromeaba con algunos alumnos. Era evidente que la confianza que el docente había generado con el tiempo era una condición

que habilitaba este tipo de bromas. Con respecto a esto, el docente pareciera que genera en el curso una mezcla de respeto y distancia (por sus conocimientos, el lenguaje elaborado que utiliza, su actividad musical por fuera de la institución), pero a la vez cierta cercanía. Esto puede deberse a que el docente se ha mostrado muy amable y accesible en muchas ocasiones con respecto a sus alumnos y alumnas.

Metodológicamente las clases estaban divididas en dos bloques, uno más teórico y el otro más práctico, donde se realizaba un análisis auditivo de las obras a partir de una problemática concreta del estilo del compositor sobre el cual se trabajaba. En este segundo bloque se veía una mayor participación por parte de los alumnos, ya que activamente expresaban sus posturas, sus impresiones, sin miedo a equivocarse o a utilizar un lenguaje poco técnico, ya que la relación que había con el docente era de confianza. Algunos alumnos buscaban charlar con el docente al finalizar la clase sobre temas que no estaban vinculados a la unidad curricular.

En cuanto al programa elaborado por el docente se puede ver una gran coherencia entre lo que propone en la fundamentación y el enfoque adoptado en sus clases. Los objetivos son sencillos y no presentan gran dificultad respecto a las posibilidades de realización. La bibliografía está actualizada y hay un enfoque muy crítico y reflexivo. La metodología, tal como aparece en el documento, se limita a describir lo que pudo observarse: clases teórico-prácticas donde se presenta un problema y se lo trata de reconstruir a través de la audición de las obras. Con respecto a ello, el mismo docente comentó en alguna de las charlas que tuvimos que metodológicamente él iba improvisando o haciendo su armando sobre la marcha de las clases.

## **Autoevaluación**

Cada clase fue una verdadera experiencia singular con problemáticas que requirieron de soluciones particulares. Siguiendo las ideas de Edelstein (1995) cuando dice “El docente no puede ser un mero técnico que aplica una secuencia de rutinas preespecificadas y experimentadas por otro”. Para ello el tiempo es fundamental ya que nos permite reconocer esa singularidad a la cual tenemos que responder metodológicamente. Moldear y adaptar en función de las propias exigencias que el curso posee, de la realidad efectiva que parte de los mismxs alumnxs y de su deseo de aprender. Por ello se debe “elaborar un modo personal de intervención a partir de la evaluación continua de la situación”.

Por ejemplo, en la primera clase mi planificación preveía metodológicamente recuperar elementos a partir de los aportes que las y los estudiantes iban a brindar. La dinámica terminó siendo de exposición y no de diálogo, es decir, no cumpliendo mis expectativas tal como las había planeado. Por este motivo la clase se volvió muy densa y muchos no prestaron atención. Algunos de manera más disimulada, aunque otros de manera expresa, realizando comentarios irónicos y algunos hasta malintencionados.

La clase estuvo acompañada de un power point que había elaborado previamente. Esto fue por un lado positivo ya que busqué gran cantidad de imágenes para contextualizar mi exposición. El lado negativo fue que esto me obligó (o me sentí obligado) a estar toda la clase al lado de la computadora, es decir, no aproveché la oportunidad de apropiarme de manera más activa del espacio y esto implicó un tipo de corporalidad que propugnó esta sensación de densidad con respecto a la clase.



Uno de los problemas fue no haber observado más de dos clases, lo cual marcó una gran distancia entre las expectativas que había plasmado en mi planificación y la realidad efectiva. Además coincidíamos con la profesora-tutora en que no existía gran interés por la música vocal en general, y la ópera en particular, en la mayoría a excepción de una chica que cursaba la orientación en canto lírico.

En la segunda clase me propuse reevaluar mis estrategias metodológicas. Esto implicó modificar lo que había planificado, invirtiendo el orden de los momentos. Por ello comencé mostrando el ejemplo audiovisual y partir del análisis auditivo de los y las alumnas. Previamente les había mandado por mail una guía de estudio. Hubo mayor participación por parte de las y los alumnos. Luego de terminar la clase el profesor me hizo varias observaciones: En primer lugar dijo que no compartía conceptualmente algunas de las cosas que yo dije, pero que era solo cuestión de perspectivas. También que fueron datos atomizados y carentes de un hilo que llevaran a una idea global del tema. Otra de las cosas que me dijo fue que “esto es algo que me dijeron a modo de consejo cuando empecé a dar clases: siempre es mejor dar clases como uno es, y no tratar de imitar el estilo de otro o el modo en que el otro enseñaría”. Esto en realidad tiene sentido si lo vinculamos a la idea anteriormente citada sobre la visión meramente técnica que Edelstein critica. Elaborar un modo personal de intervención implica un complejo proceso reflexivo acerca de la forma en la que vamos a vincularnos con otros sujetos en función de lo que enseñamos, ya que ¿Para qué enseñamos lo que enseñamos? ¿A quiénes y desde qué lugar lo hacemos? Son preguntas necesarias que deben acompañarnos en este proceso que nunca acaba, ya que aprendemos a enseñar enseñando, volviéndonos también objeto de conocimiento de nosotros mismos. Sobre este punto es necesario reflexionar sobre lo que dice Pablo Vicari cuando propone rescatar de la filosofía la centralidad de la pregunta como elemento de reflexión de las propias prácticas educativas del arte, ya que “¿En qué

medida podríamos deshacernos de aquellos supuestos filosóficos que subyacen a las prácticas de la educación musical?”<sup>23</sup>. Para el autor no existe forma de hacer eso, ya que negar su presencia implica también una posición filosófica. ¿De qué manera nos relacionamos con los demás? ¿Qué noción de persona subyace? En este sentido rescato las ideas de Gomila (2003)<sup>24</sup> cuando habla sobre el problema de la comprensión del otro y propone una perspectiva en segunda persona (en contraposición a teorías que no llegan a dar cuenta de ello como el “simulacionismo” y la “teoría de la teoría”). Esta propone un tipo de comprensión más básica, fundado en el cara a cara con la otra persona, más espontánea y básica ligado al concepto de empatía. Este tipo de intersubjetividad busca estar con un otro tal como yo, agente depositario de conciencia, libertad, deseos, etc, y posee sobre todo una impronta ética que a mi parecer debe estar presente en la educación. Pero toda esta idea de la filosofía habrá que entenderla en el marco de una tradición, no como sistemas purificados que buscan la verdad y enseñan en qué creer sino con ciertos intereses e insertos en un contexto social específico. Pero si algo debemos rescatar de la práctica filosófica como potencia emancipadora es su escritura argumentativa, práctica que el docente debe atender para dar cuenta de sus decisiones y su quehacer teórico, pero también una filosofía que arremeta contra sus propios preceptos (ligados siempre determinadas clases sociales) a través de sus herramientas críticas.

Para la tercera clase decidí apoyarme más en los autores y la bibliografía que había seleccionado. Creo yo que un gran acierto fue haber retomado aquellas problemáticas que habían quedado pendientes en la clase anterior, puntualmente la relación Wagner y Nietzsche, ya que dicha relación permite contextualizar mejor la obra, en términos de la historia de las ideas, y así entender mejor la propuesta estética

---

<sup>23</sup> Vicari, P. (2016). Los territorios de la Educación Musical. Variaciones filosóficas sobre la formación docente en artes. *Foro de educación musical, artes y pedagogía, Vol. I* (Núm.1), pág. 121

<sup>24</sup> Gomila, A. La perspectiva de segunda persona de la atribución mental. *Psicología cognitiva y filosofía de la mente*. Eduardo Rabossi y Aníbal Duarte, eds. Alianza Editorial, 2003.

wagneriana. Esto me permitió articular de un modo más efectivo con Verdi y cómo fueron las propuestas en función de una tradición enmarcadas en un contexto socio-político concreto.

Mis expectativas se cumplieron en gran medida en la última clase, ya que fue más dinámica y con un hilo conductor más definido, sin embargo, no llegué con el tiempo a exponer todo lo que había planeado. El problema principal surgió cuando quise abarcar varios autores y me enrede entre el exceso de información como consecuencia de no haber sistematizado lo suficiente. Una de las razones fue el hecho de encontrar interesantes varios aspectos propuestos por los autores sobre el tema que tenía que dar, con los cuales no contaba en el momento de realizar la planificación pero que no pude contenerme en incorporarlos en la clase. ¿Hasta qué punto uno es capaz de diferenciar el propio deseo de aprender nuevas cosas, enseñarlas y reconocer lo que los y las estudiantes desean aprender? Reconocer el deseo de aprender y profundizar sobre lo que uno enseña me parece algo valioso y necesario, hace del conocimiento algo dinámico y no estático, algo vivo que en su reconceptualización produce nuevas problemáticas. Vittorio Morfino dice en su Prefacio a *Spinoza e il non contemporáneo* (2009): “Restituir consistencia ontológica al tiempo, no entendiéndolo según su imagen tradicional del círculo y de la línea, sino como pluralidad de duraciones (...) pluralidad de tiempos que miden el ritmo de la trama de los cuerpos, de las pasiones, de las ideas, de las ilusiones, de la práctica, de los conflictos, de cuya sustancia está hecha toda coyuntura histórica” Esto es algo fundamental en la enseñanza de la historia de la música, no como un saber enciclopédico o como un mero museo imaginario de obras y compositores (fundamentalmente europeos) a los cuales hay que rendir culto acrítico sino más bien como un entramado discursivo que otorga sentidos diversos a las distintas tradiciones.

Otro problema fue que los ejemplos audiovisuales que seleccioné para usar en la clase eran demasiado largos. Esto lo charlamos luego con el profesor y me confesó que él tampoco lo tenía resuelto por varias cuestiones: en primer lugar la ópera le parece un género que fue superado por el cine y por lo tanto a los y las alumnas les resulta en general muy ajeno. En segundo lugar los fragmentos son muy largos, él proponía solo escuchar fragmentos pero yo le contesté que me interesaba que al menos pudieran tener la experiencia de escuchar un *aria* completa. Con respecto a esto el problema del tiempo me pareció uno de los principales condicionantes, no fue nada fácil hacer las prácticas en una materia que pretende abarcar un período de la historia de la música europea que es amplio y complejo a la vez. Es cierto que el recorte de contenidos es siempre necesario y es con lo que tuve que lidiar para intentar cumplir con los objetivos que me había propuesto. Además ¿No es justo darle el lugar que corresponde al tema que se iba enseñar cuando hay una alumna que estudia canto lírico y le es útil a su formación?

Un problema al que pude dar solución fue el de relatarle a Lucas, un alumno no vidente, lo que sucedía en los videos. Esto me fue reconocido con gratitud por él al finalizar la clase. Esto me hizo reflexionar mucho sobre la gran cantidad de variables que operan en el momento de enseñar y cómo lidiar con todos ellos a la vez. En el caso de la evaluación, esta situación me obligó a pensar otras consignas que se adecúen a las particularidades del alumno. Esto era algo que no había contemplado en la planificación. Sin embargo, gran parte de la planificación tuvo que ser modificada ya que fueron muchas las cosas que fueron presentándose. Es por ello que una buena planificación debe contemplar el mayor número de posibilidades. Para ello la experiencia es fundamental ya que es la única vía de conocer esa multiplicidad de situaciones posibles.

## **Informe de compañero**

Mis observaciones fueron realizadas en Instrumento Armónico, la cual fue dictada por Santiago Huarte. La unidad curricular elegida con respecto a la que dicté yo, Historia de la Música, presenta marcadas diferencias en cuanto a los contenidos y por lo tanto a las metodologías utilizadas. Por un lado Instrumento Armónico posee un carácter eminentemente práctico, y tiene como objetivo brindar herramientas en el manejo del instrumento a futuros docentes. El compañero se centró en la modalidad taller, trabajando con pequeños grupos, en donde los alumnos pasaban al piano a tocar las piezas que él había seleccionado, principalmente las que respondían a los géneros folklóricos de Carnavalito y Gato. Uno de los objetivos según su planificación era la de generar instancias de diálogo e intercambio con cada alumno, lo cual logró exitosamente con mucha solvencia, generando un clima distendido y agradable en el aula.

Con respecto al punto que el compañero señala en su planificación “Consideramos la escucha y la participación entre pares una experiencia necesaria en los procesos de aprendizaje” existió una clara distancia entre lo planificado y lo que efectivamente sucedió. En las clases podía observarse que cuando había un alumno o alumna en el piano el resto no prestaba atención a lo que el docente practicante enseñaba, desaprovechando esa instancia de aprendizaje que, para los que estudiamos instrumento, suele ser muy beneficiosa. Esto quizás tenga que ver con la idea generalizada que los y las alumnas tienen del ser docente de música como alguien que no es instrumentista, desvinculando las dos prácticas.

Otro punto a destacar es la imposibilidad que tuvo mi compañero de hacer un seguimiento prolongado sobre los y las alumnas en el proceso de aprendizaje de un

instrumento, lo cual es algo fundamental y requiere mucho más que cuatro clases. Esto a su vez se vio entorpecido por el hecho de que a cada clase asistían, por lo general, distintos alumnos. La idea de una verdadera evaluación en este contexto fracasa.

Muchas de las cosas que pude observar en las clases de mi compañero o me ayudaron en el proceso de las prácticas y a reflexionar sobre cuestiones vinculadas a ellas. Aun cuando la unidad curricular difería y las metodologías podrían considerarse opuestas, me resultó interesante poder pensar sobre la cantidad de realidades posibles y los modos que pueden adoptar los cursos. Las maneras de actuar de los y las alumnas en una misma institución pero de carreras distintas también me llamó la atención, ¿qué supuestos operan en estas realidades tan inmediatas pero tan disímiles a la vez?

Otro punto que observé es que mi compañero tenía un perfil más diferenciado con respecto al que yo tengo con el profesor de mi unidad curricular. Mi formación tiene varios puntos de contacto con la que tuvo Daniel Halaban: los dos estudiamos composición, algo de filosofía e incluso fuimos los dos ayudantes alumnos (aunque en épocas distintas) en la cátedra de Historia III. Aun así tenemos diferencias conceptuales, sin embargo, todas las clases nos dimos un espacio para charlar sobre estas perspectivas. Esto enriqueció enormemente mis conocimientos sobre temas que me interesan mucho. Por otro lado Santiago además de tener formación en piano, también la tiene en composición, a diferencia de la profesora que tiene formación puntualmente en piano. Por lo tanto tuve la impresión de la existencia de una distancia entre una impronta y otra.

## **Informe post-práctica**

La clase siguiente a mis prácticas el docente abordó Brahms. Lo que más me llamó la atención fue la enorme participación que hubo en ella. Esto es debido a dos cosas a mi parecer. En primer lugar a la confianza que tienen con el docente al cual ya conocen desde Historia 1 (es decir, hace más de un año cuando comenzó a hacer las suplencias en estas dos materias). En segundo lugar, Brahms, ligado a la música sinfónica del siglo XIX, resulta ser un compositor que despierta gran interés entre los músicos en general y particularmente en los instrumentistas. Algunos alumnos mencionaron haber tocado música de dicho compositor y al final de la clase varios se descargaron con comentarios de placer hacia lo escuchado.

Esta clase se diferenció en gran medida a las que yo dicté. Por un lado los contenidos que me fueron asignados requerían otro abordaje (material audiovisual, conocimiento del argumento de la ópera, contextualización social, filosófica y política, etc.). Por el contrario la clase consistió casi exclusivamente en escuchar la exposición de la tercera sinfonía de Brahms y comprobar el cumplimiento de un rasgo estilístico del compositor que es la técnica de variación en desarrollo. Esto marcó una distancia grande con mis clases ya que yo no me centré solo en un rasgo estilístico sino que busqué proporcionar un panorama general del contexto de los compositores, vincularlo a su técnica compositiva, dar un pantallazo general de cómo es el tratamiento de los distintos parámetros musicales para dar respuesta a “qué tipo de drama” es el que propone cada uno. Esto tiene que ver con dos problemas puntuales. Por un lado el no haber contextualizado lo suficiente el aula, y por otro querer abarcar todos los elementos que constituyen el estilo de los compositores haciendo que se desjerarquizara el hilo principal o sus rasgos esenciales.

Con respecto al primer punto que he mencionado, la confianza que genera el docente en sus alumnos y alumnas, demuestra la importancia del contacto directo con el curso y cómo a medida que uno va habitando el espacio con sus palabras, con sus gestualidades, con su presencia, con su personaje, las respuestas del otro lado van cambiando. Como si el primer contacto fuese casi a manera de medición, los y las alumnas miden milimétricamente, con desconfianza, al practicante y en función de ello actúan. Además los y las alumnas de la materia posee una disposición previa marcada por lo que la misma ex profesora (ahora actual directora) de la materia les dice: “historia es una materia opcional” en el sentido de que ellos y ellas tienen que concentrarse en tocar su instrumento, incluso recomienda que la rindan libre.

Otro punto sobre el cual me parece interesante y se vincula con lo anterior (ya que desde la institución se marca una impronta que genera estructuras en los cursos) es la diferencia que existe entre el alumno de la Facultad de Artes y el alumno del conservatorio. Esto puede parecer una obviedad, sin embargo, es interesante ver cómo mi planificación estuvo originalmente orientada a un imaginario de alumno ligado a la Facultad de Artes, ligado a mi experiencia de cursado y a cuando fui ayudante alumno de Historia III. Lo llamativo es que las prácticas se realizan también en una institución universitaria, pública, de música, con estudiantes que están yendo a aprender un mismo objeto de estudio. Por lo tanto uno supone que no debería ser tan distinto a lo que uno está acostumbrado, pero en realidad es lo contrario, es muy diferente. Pero ¿qué es lo diferente? A modo de hipótesis creo que hay una concepción distinta de lo que se supone que es “el conocimiento”, y por lo tanto, otra forma de vincularse con ello, otro deseo y una idea distinta de lo que se puede hacer con él.

Finalmente para complementar las clases que di y pensando que algunas cosas pudieron no haber quedado claras, dediqué la semana siguiente a armar dos apuntes que



luego les envié por mail para que les quede de consulta. Si bien no los pensé como materiales de lectura obligatoria para que puedan resolver el práctico evaluable, pueden funcionar como ayuda aunque también para que profundicen en algunos aspectos por si les resultó interesante.

### **Revisión de la planificación**

Al leer nuevamente la planificación se confirmaron muchas de las cosas que habían sido reflexionadas a partir de la autoevaluación. Si bien el proyecto contiene algunos puntos interesantes, estos no fueron los principales ejes sobre los que se trabajó en las clases, y si aunque estuvieron presentes, lo hicieron de manera suplementaria.

Algunos de los objetivos, como el de brindar herramientas para identificar rasgos compositivos, pueden considerarse efectuados satisfactoriamente. Algunos de ellos fueron corroborados en las correcciones que se hicieron de los prácticos escritos que tuvieron que resolver de manera domiciliaria: fue una grata sorpresa ver que muchos y muchas alumnas tomaban posición analítica frente a las consignas, ahondaron en la bibliografía (tanto propuesta como otras que ellos y ellas mismas buscaron), incluso algunos llegaron a niveles de profundidad interesantes. La verdadera sorpresa ocurrió al corregir los prácticos. Personas que no habían participado activamente en las clases demostraban un interés muy grande por los contenidos. En ese momento quedó en evidencia una de las tantas cosas que pasan desapercibidas al estar frente a un aula: la no participación en clase no significa necesariamente falta de interés en lo que uno como docente está diciendo. Tampoco el interés siempre va a ser manifiestamente expresado, ya sea por timidez o por el factor que sea. Contrario a esto, alumnos que habían sido muy participativos durante

las clases hicieron trabajos pobremente elaborados, algunos limitándose a copiar y pegar fragmentos de páginas de internet de manera textual.

Por otro lado, varios de los objetivos que se habían propuesto en la planificación requerían de un mayor tiempo para ser efectuados. Si bien estos marcan una línea de acción teórica, un posicionamiento particular en torno a la enseñanza de la historia de la música, no pudieron articularse lo suficiente con la práctica y con lo metodológico para llevarlos a cabo. Esto tiene que ver principalmente con la necesidad de tiempo más prolongados. Un ejemplo es el de reflexionar sobre la propia práctica instrumental y vocal. Este objetivo requeriría de más tiempo por el hecho de que son necesarias otras modalidades en el aula que exceden la de exposición teórica, como por ejemplo tocar fragmentos de las obras prestando atención a los rasgos estilísticos que se mencionen en la clase. El siguiente objetivo tiene que ver con ello también, y tiene que ver con el vínculo entre los compositores estudiados y sus círculos de recepción. Estos, sin embargo, no se agotan en los que existieron en el siglo XIX, sino que también podría ser un buen disparador para reflexionar sobre los círculos de recepción actuales, las representaciones del género Ópera en nuestra realidad inmediata, es decir, Córdoba en el siglo XXI y qué es lo que sucede con el género en nuestra contemporaneidad.

Con respecto a la metodología utilizada, fue muy interesante hacer mucho hincapié en el enfoque contextual y reflexionar en torno a las distintas historias lo cual pone en tensión eso que el compositor propone a nivel compositivo, pero también políticamente, filosóficamente, lo cual se enmarca en un contexto socio-político específico. Esta propuesta de que no existe la “obra de arte pura y en abstracto” fue algo que se pudo llevar a cabo pero que se podría profundizar aún más. Uno de los principales obstáculos para ello fue el de querer abarcar todos y cada uno de los parámetros compositivos presentes en las obras seleccionadas, un análisis tan exhaustivo (el cual

mezclaba una perspectiva propia con la aprendida en la facultad) imposibilitó el abordaje de otras problemáticas presentes en la planificación.

A pesar de todo, aunque el proyecto contenía una cantidad excesiva de información, todos los contenidos fueron expuestos en clase. El análisis crítico en el transcurso del proceso de residencia me permitió realizar algunas modificaciones en cuanto al orden de los momentos, agregar ejemplos audiovisuales o textos que no estaban sin que la planificación sufriera modificaciones sustanciales.

En la primera clase la planificación preveía que los y las alumnas aportaran a la clase y su desarrollo con los conocimientos que ya traían de clases pasadas. Esto no sucedió, y aunque los contenidos fueron expuestos en el tiempo previsto, puede reconocerse un error en el acto de planificar en base a ciertos presupuestos que luego no coinciden con la realidad de hecho. Es muy difícil hacer un diagnóstico certero de con qué conocimientos cuentan los y las alumnas y con cuáles no sin haber compartido una considerable cantidad de tiempo.

En cuanto a la evaluación, si bien el formato fue el mismo, las consignas debieron ser modificadas casi por completo ya que las que se habían propuesto en el proyecto eran demasiado ambiciosas. De tres consignas pasaron a ser dos, ya que la última (y en palabras del docente orientador) “requería de mucha investigación y de acuerdo a una bajada de línea de la directora sería bueno no cargarlos mucho porque están buscando que hagan muchas audiciones públicas en estos días” y por ello además les propuse que podían hacerlos en grupos de dos. La segunda consigna presentaba algunas dificultades para un alumno que es no vidente, por lo cual tuvo que ser adecuada para facilitar la resolución del práctico, el cual fue enviado oralmente por vía e-mail.

Finalmente, la actividad que estaba prevista para el cierre de las prácticas que consistía en un debate entre wagnerianos y verdianos no fue realizada por falta de tiempo y por dudas surgidas en torno a las probabilidades de que sea llevada a cabo con éxito.

## **Proyecto de prácticas docentes**

**Unidad curricular:** Historia de la música II (Tecnicatura universitaria en instrumentista musical)

**Institución:** Facultad de arte y diseño, Universidad Provincial de Córdoba

**Contenido:** La ópera del siglo XIX. Ópera Romántica Alemana. Ópera Italiana (de Rosini a Verdi). Drama Musical. Temas, técnicas, forma y armonía.

Historia de la música II corresponde al segundo año de la Tecnicatura universitaria en instrumentista musical que se dicta en la Facultad de arte y diseño (UPC). La unidad curricular se inserta en el plan de estudio como transversal a todas las orientaciones, por lo tanto, se tendrá en cuenta la práctica musical específica de cada alumno, vinculada a su instrumento.

Es la segunda materia que se encuentra orientada a brindarles herramientas crítico-reflexivas en esta ardua tarea que implica la “reconstrucción” de la historia de la música, entendida siempre como una de las tantas historias existentes, la de los países que se posicionaron hegemónicamente en el escenario musical europeo del siglo XIX (Alemania, Francia e Italia).

En este sentido, y como resultado de las observaciones, charlas con el docente y revisión de la documentación institucional realizada en el mes de junio del presente año (2019), la presente planificación se propone generar discusiones en torno a la idea de canon y de tradición, para poner en tensión algunos de los supuestos que los alumnos traen y su propia práctica musical.

El enfoque será contextual y relacional, al igual que el del docente a cargo de la unidad curricular, se tendrán en cuenta los tres pilares que Dalhaus (2014) propone para la reconstrucción de su historia de la música: la historia de la composición y de la recepción, la historia de las ideas y la historia social y económica.

### **Objetivos generales**

- Desarrollar la discriminación y la comprensión auditiva de los compositores trabajados
- Establecer vínculos entre las producciones trabajadas y su entramado social, político, filosófico y cultural
- Reflexionar sobre la propia práctica instrumental y vocal

- Comprender el lugar que ocupan los compositores trabajados en los distintos círculos de recepción musical
- Desarrollar una visión crítica en torno a la coexistencia y complementariedad de las músicas académicas y populares

### **Objetivos específicos**

- Brindar herramientas para identificar rasgos compositivos, técnicos, expresivos y estilísticos de las obras trabajadas
- Desarrollar la capacidad de verbalizar mediante el lenguaje técnico ofrecido lo analizado auditivamente
- Partir de la sensibilidad estética para poder reflexionar sobre ella y sobre la idea de gusto para ser capaz de cuestionarlo
- Desarrollar la argumentación y posicionarnos críticamente frente al repertorio estudiado

### **Contenidos generales:**

- Opera romántica alemana
- Drama musical sinfónico. Wagnerianismo
- Verdi y la ópera italiana de fin de siglo

### **Contenidos específicos:**

- Carl María Von Weber y la ópera alemana. Singspiel. Melodrama. Biedermeier
- Wagner y su personalidad
- Drama musical. La obra de arte total
- Relaciones con los filósofos de su tiempo. Schopenhauer y Nietzsche
- Leitmotive, melodía infinita, hipercromatismo, forma abierta, estilos vocales y psicología de los personajes wagnerianos
- Tetralogía. Sigfrido (selección). El mundo como voluntad y representación; Tristán e Isolda (Preludio, Liebestod)
- Verdi y el *Risorgimento* italiano. Ópera seria y ópera buffa
- Vida y obra de Verdi, su contexto, ópera y política. Verismo
- Exotismo, estreno y recepción de la obra en El Cairo
- Personajes verdianos

- Aída (selección). Melodrama. Motivo recurrente. Parola escénica.
- Aria-recitativo y la continuidad dramática a partir de formas cerradas.
- Escena
- Wagner vs Verdi

## **Metodología**

Las clases estarán divididas en dos partes, una teórica y otra teórico-práctica. Un primer momento de exposición de los contenidos generales, contextualización y presentación de una problemática con respecto a las obras que se abordarán. Se tendrán en cuenta los distintos modos de conocimiento como punto de referencia en consonancia a los distintos dominios a los que correspondan. Este primer momento de la clase estará enmarcado en uno de tipo contextual, y se hará desde una perspectiva principalmente teórica con el fin de ir atravesando los distintos entramados de la historia de la música del Romanticismo europeo de mediados del siglo XIX. El objetivo no será el de exponer datos enciclopédicos o cronológicos como fin en sí mismo, sino el de comprender las principales corrientes estéticas en las cuales se ven enmarcadas las obras. Esto implica poder brindarles a los alumnos una idea clara y sintética de las ideas filosóficas, estéticas y políticas que circulaban en la época.

La segunda parte de la clase será teórico-práctica y se abordará directamente a través de nuestro objeto de estudio: la música. Se partirá en primera instancia desde la apreciación auditiva de la selección de fragmentos de obra. Dada la extensión de las obras que se abordarán se les pedirá a los y las estudiantes que traigan las obras previamente escuchadas, realizando una audición analítica y atenta de la selección, y en lo posible de la obra completa fuera del horario de clase. Esta audición estará acompañada por una guía para facilitar dicha aproximación de las obras. La guía estará compuesta de preguntas orientadoras que no deberán responder por escrito y solo serán planteadas como disparadores para la reflexión individual.

La instancia teórico-práctica consistirá finalmente en la escucha atenta del material auditivo, y paralelamente la exposición dialogada. Se rescatarán los saberes previos de los y las estudiantes, de este modo la clase estará orientada a reconstruir los elementos que constituyen la propuesta estilística de los compositores estudiados a partir de la discusión colectiva, el debate y el posicionamiento a través de argumentos que sustenten las distintas apreciaciones que surjan.

El enfoque analítico-musical estará organizado principalmente alrededor de los distintos aspectos del discurso musical: melodía, ritmo, armonía, sintaxis, forma, discurso, textura, orquestación e instrumentación. Estos deberán entenderse no como parámetros aislados, sino

como elementos interdependientes y complementarios. Entender cómo se relacionan los distintos parámetros será de especial importancia para entender la propuesta estilística de cada compositor, de manera que se procurará mediante ejemplos concretos que los y las estudiantes sean capaces de reconocerlos, tanto de manera auditiva como en la partitura, y transmitirlos verbalmente con el lenguaje apropiado.

## **Clases**

**Clase 1.** Contenidos: Ópera Romántica Alemana. Introducción a Wagner

### **Desarrollo**

Momento 1 (Duración: 20 min. Aproximadamente): se comenzará la clase con una breve exposición personal. En este momento se mencionarán algunas cosas vinculadas a la formación académica del practicante, tanto como compositor, como docente y como intérprete instrumental. Se contextualizará también el proceso de residencias en el marco del cursado de Metodología y Práctica de la Enseñanza. Se preguntará a los y las estudiantes sobre sus respectivas orientaciones y sobre sus intereses musicales.

Momento 2 (Duración: 40 min. Aproximadamente): Este momento se caracterizará por rescatar algunos de los contenidos que el docente ya desarrolló previamente y que integran parte de la Unidad 6 del programa elaborado para el presente año. La idea será introducir algunos conceptos teóricos de la ópera romántica alemana a través del diálogo y con los aportes de los y las estudiantes a partir de algunas preguntas orientadoras para contextualizar dicho género, particularmente a partir de *Der Freischütz* de Weber y sus aportes.

Se rescatarán los aportes teóricos de Dalhaus (2014), Plantinga (1992) y Frisch (2013). Hablaré del panorama de la ópera del primer Romanticismo, particularmente de aquel nuevo producto conocido como Ópera Alemana. Preguntas como: ¿Por qué Ópera Alemana estrictamente hablando? ¿Qué tiene de alemana? ¿Qué es lo novedoso? ¿Cuáles son sus antecedentes, influencias y aportes? Servirán como disparadores.

Hacer un repaso por los principales antecedentes, la situación del género operístico en las postrimetrías del siglo XVIII, sus características y los distintos tipos tanto en Italia (Ópera Seria y Buffa) como en Francia (Tragédie Lyrique y Ópera Comique). La antesala del romanticismo: Rossini, Bellini y Donizetti.



Se desarrollaran a partir de lo que los y las estudiantes recuerden de clases anteriores y particularmente de la ópera Der Freischütz, conceptos claves como: Singspiel, estética de lo sublime y lo característico, el Biedermeier, melodrama, motivo reminisciente, obertura popurrí, cómo resuelve la acción y la estructura de una manera netamente alemana (y no a lo francesa o italiana) y cómo es la psicología de los personajes. Qué elementos están marcando el desarrollo de la imaginación y el pensamiento de la época. El estudio que se da en el campo del folklore, lo popular y su recepción (tales como el Volkslied, danzas tradicionales como el Ländler, las figuras de caza, los Männerchor). Sentido nacional que se refleja tanto en los argumentos como en las fuentes literarias de las cuales abrevia.

Momento 3 (duración 40 minutos): Este momento estará dedicado a la figura de Richard Wagner y funcionará como una suerte de introducción a su figura, a su vida y obra, sus influencias, su contexto político. Su obra como teórico, sus primeras óperas, su programa estético.

La primera clase será dedicada exclusivamente al desarrollo teórico, es decir, sin análisis auditivo. Por esta razón estará acompañada de otros soportes, como el audiovisual, con el fin de hacer más dinámica la transmisión de los contenidos. Sin embargo, el eje será trasladado progresivamente desde un proceso de contextualización e introducción conceptual general al repertorio que trabajaremos las siguientes dos clases. El objetivo también estará dirigido a reconstruir el momento histórico estudiado de manera creativa, tratando de “imaginar” dichas situaciones y su entramado cultural. También nos apoyaremos en las diversas anécdotas en torno a la figura de Wagner, tales como la participación que tuvo en la revolución de mayo en Dresde en 1849, su exilio en París hasta 1862, su relación con Meyerbeer, el antijudaísmo, la construcción de Bayreuth, la polémica entre Wagner y Nietzsche.

Momento 4 (duración 20 minutos): Para finalizar informaré algunas cuestiones metodológicas, como los materiales que elaboraré para la clase siguiente y con los cuales trabajaremos, tales como fichas de clase, selección de repertorio y bibliografía. Determinar el canal virtual de comunicación que tendremos, despejar posibles dudas, etc.

## Clase 2

Los y las alumnas habrán tenido disponible previamente una guía de estudio con las siguientes consignas:

### Wagner: La Tetralogía. Tristán e Isolda

- 1) Leer el capítulo de *La música del siglo XIX*. pp. 185-199. De Carl Dalhaus y el Capítulo IX, Wagner y el Drama Musical. De León Plantinga (1992). *La Música Romántica. Una historia del estilo musical en la Europa decimonónica*.
- 2) Identificar al menos 3 Leitmotive. Analizarlo a partir de su concepción (idea de la que surge) y su función (participación en el proceso compositivo). Observar la sintaxis armónica y motivica
- 3) Interiorizarse sobre el argumento de La Tetralogía (pueden leer de Wikipedia), sobre sus personajes, roles dramáticos y compararlos con lo observado la clase pasada en *Der Freischütz*



# ¡Los dioses están todos locos!



## Das Ensemble

Der Herrscher der Götter, der die Welt regiert. Er ist der Herrscher der Götter und der Menschen. Er ist der Herrscher der Götter und der Menschen. Er ist der Herrscher der Götter und der Menschen.	Der Herrscher der Zwerg, der die Erde regiert. Er ist der Herrscher der Zwerg und der Menschen. Er ist der Herrscher der Zwerg und der Menschen. Er ist der Herrscher der Zwerg und der Menschen.	Der Herrscher der Nibelungen, der die Erde regiert. Er ist der Herrscher der Nibelungen und der Menschen. Er ist der Herrscher der Nibelungen und der Menschen. Er ist der Herrscher der Nibelungen und der Menschen.	Die Göttin der Götter, die die Welt regiert. Sie ist die Göttin der Götter und der Menschen. Sie ist die Göttin der Götter und der Menschen. Sie ist die Göttin der Götter und der Menschen.	Die Göttin der weissen Jugend, die die Welt regiert. Sie ist die Göttin der weissen Jugend und der Menschen. Sie ist die Göttin der weissen Jugend und der Menschen. Sie ist die Göttin der weissen Jugend und der Menschen.	Die Urmutter der Nibelungen, die die Erde regiert. Sie ist die Urmutter der Nibelungen und der Menschen. Sie ist die Urmutter der Nibelungen und der Menschen. Sie ist die Urmutter der Nibelungen und der Menschen.	Der Anführer der Nibelungen, der die Erde regiert. Er ist der Anführer der Nibelungen und der Menschen. Er ist der Anführer der Nibelungen und der Menschen. Er ist der Anführer der Nibelungen und der Menschen.	Der Herrscher der Kröten, der die Erde regiert. Er ist der Herrscher der Kröten und der Menschen. Er ist der Herrscher der Kröten und der Menschen. Er ist der Herrscher der Kröten und der Menschen.	Der Herrscher der Kröten, der die Erde regiert. Er ist der Herrscher der Kröten und der Menschen. Er ist der Herrscher der Kröten und der Menschen. Er ist der Herrscher der Kröten und der Menschen.	Der Herrscher der Zwerg, der die Erde regiert. Er ist der Herrscher der Zwerg und der Menschen. Er ist der Herrscher der Zwerg und der Menschen. Er ist der Herrscher der Zwerg und der Menschen.	Der Herrscher der Zwerg, der die Erde regiert. Er ist der Herrscher der Zwerg und der Menschen. Er ist der Herrscher der Zwerg und der Menschen. Er ist der Herrscher der Zwerg und der Menschen.	Der Herrscher der Zwerg, der die Erde regiert. Er ist der Herrscher der Zwerg und der Menschen. Er ist der Herrscher der Zwerg und der Menschen. Er ist der Herrscher der Zwerg und der Menschen.	Der Herrscher der Zwerg, der die Erde regiert. Er ist der Herrscher der Zwerg und der Menschen. Er ist der Herrscher der Zwerg und der Menschen. Er ist der Herrscher der Zwerg und der Menschen.	Der Herrscher der Zwerg, der die Erde regiert. Er ist der Herrscher der Zwerg und der Menschen. Er ist der Herrscher der Zwerg und der Menschen. Er ist der Herrscher der Zwerg und der Menschen.	Der Herrscher der Zwerg, der die Erde regiert. Er ist der Herrscher der Zwerg und der Menschen. Er ist der Herrscher der Zwerg und der Menschen. Er ist der Herrscher der Zwerg und der Menschen.	Der Herrscher der Zwerg, der die Erde regiert. Er ist der Herrscher der Zwerg und der Menschen. Er ist der Herrscher der Zwerg und der Menschen. Er ist der Herrscher der Zwerg und der Menschen.	Der Herrscher der Zwerg, der die Erde regiert. Er ist der Herrscher der Zwerg und der Menschen. Er ist der Herrscher der Zwerg und der Menschen. Er ist der Herrscher der Zwerg und der Menschen.	Der Herrscher der Zwerg, der die Erde regiert. Er ist der Herrscher der Zwerg und der Menschen. Er ist der Herrscher der Zwerg und der Menschen. Er ist der Herrscher der Zwerg und der Menschen.	Der Herrscher der Zwerg, der die Erde regiert. Er ist der Herrscher der Zwerg und der Menschen. Er ist der Herrscher der Zwerg und der Menschen. Er ist der Herrscher der Zwerg und der Menschen.

## Desarrollo

Momento 1 (duración 40 minutos): El bloque estará enfocado en introducir algunos aspectos más específicos del repertorio que trabajaremos: La Tetralogía y Tristán e Isolda. En este sentido será pertinente introducir un aspecto central desde una perspectiva teórica: la relación entre Wagner y la filosofía.

Tres filósofos son los que consideraré de especial relevancia: Feuerbach, Nietzsche y Schopenhauer. Feuerbach inspirará la trama del Anillo de los Nibelungos. En tanto filósofo materialista, dará una nueva dimensión a lo sensorial como creadora de sentido, Wagner abrevará de su perspectiva humanista y atea lo cual cobra especial importancia en la idea del “fin de los dioses” que viene a ser sustituida por una religión immanente del amor entre los hombres. Esto cobra una dimensión socio-política y de crítica a las instituciones de la época por parte del compositor, lo cual se refleja tanto en su composición como en su ensayo *Das Kunstwerk der Zukunft, o Arte y Revolución*.

El segundo filósofo que mencionaré será Nietzsche, con el cual tenía una relación personal muy cercana. Este filósofo fue el mayor exponente del pesimismo cultural de la última parte del siglo XIX<sup>25</sup>. Creía que la regeneración cultural llegaría a través de la obra de Wagner, pero a medida que se fue desilusionando dirigió la mirada de forma más general a la cultura europea, que creía había caído en declive y decadencia. Su mirada sobre el cristianismo y la moralidad, sobre el bien y mal, su Voluntad de Poder, lo Dionisiaco y Apolíneo, distintos nihilismos y su propuesta antropológica, son algunos de los conceptos que mencionaré.

El tercer y más importante filósofo será Schopenhauer. También se identifica con la filosofía pesimista del romanticismo, enemigo intelectual de Hegel, fue el más influyente en la vida y obra wagneriana. Haré una breve introducción de su sistema filosófico, desarrollado en su obra *El mundo como Voluntad y Representación*, y cómo influencia las obras seleccionadas. Los alumnos ya tuvieron un acercamiento a la filosofía de Kant y Hegel en clases anteriores, por lo cual partiré por comparación y relacionando algunos de los conceptos centrales en la estética romántica.

Momento 2 (duración 15 minutos): Haré una breve síntesis sobre el argumento de la trama de la Tetralogía.

---

<sup>25</sup> FRISCH, Walter. La música en el siglo XIX. Ediciones Akal, 2018. Pág. 138

Momento 3 (duración 1 hora): Escucharemos algunos fragmentos seleccionados de la Tetralogía. A medida que avancemos en la audición iré desarrollando una serie de preguntas orientadoras que partirán de una audición general, dirigida a impresiones más inmediatas sin mediación de conceptos específicos. A partir de las respuestas iremos elaborando los conceptos que me propongo introducir para finalmente poder llegar a ciertas conclusiones en torno a ¿Por qué esto suena a Wagner?

Pregunta 1: ¿Qué escucharon y qué les llamó la atención?

Pregunta 2: ¿Qué me pueden decir de la forma?

A partir de esta pregunta se introducirán los conceptos de forma abierta y forma cerrada. Los rasgos que las definen y los procedimientos técnicos involucrados (forma lógica, prosa musical, melodía infinita)

Pregunta 3: ¿Cómo resuelve el drama y qué entendemos por drama?

Se rescatarán a partir de esta pregunta algunos aportes del artículo “La Concepción de Carl Dalhaus de la Dramaturgia Wagneriana Post-1848”<sup>26</sup> para hablar de la transformación de ópera en Drama Musical.

Pregunta 4: ¿Qué elementos de la tradición operística notan que están presentes y cuáles no?: ¿Por qué Drama Musical y no ópera?

Esta pregunta nos habilitará discutir acerca de la tradición, qué estilos vocales encontramos. En esta instancia será necesario introducir conceptualmente la construcción de los personajes wagnerianos.

Pregunta 5: ¿Cómo perciben el discurso armónico y qué particularidades tiene?

Luego de que los y las alumnas den sus impresiones con respecto a la armonía, escucharemos los primeros minutos del prelude de Tristán e Isolda. Se invitará a discutir sobre los distintos elementos discursivos que despierte dicha pieza, sobre el acorde de Tristán y qué interpretaciones armónicas le podrían asignar. En tanto resultado de la superposición de los Leitmotive del “dolor” y del “deseo”, qué implicancias a nivel dramático encuentran, qué sensaciones genera, etc.

---

<sup>26</sup> BERGER, Karol (2009). “Carl Dahlhaus’s Conception of Wagner’s Post-1848 Dramaturgy”, edición electrónica en *Muzykalia* 8, *Zeszyt niemiecki* 2: [http://demusica.pl/cmsimple/images/file/berger\\_muzykalia\\_8\\_2.pdf](http://demusica.pl/cmsimple/images/file/berger_muzykalia_8_2.pdf)  
TRADUCCIÓN: Julián Barbieri, Lucas Reccitelli

Antes de finalizar la clase (faltando aproximadamente 10 minutos) se preguntará a los y las alumnas sobre los contenidos trabajados en la clase, rescatando las ideas que hayan quedado para lograr producir una síntesis colectiva del discurso wagneriano. A partir de lo que más les haya llamado la atención e intentando rescatar los elementos más relevantes de su estilo.

### **Bibliografía para la clase**

- BERGER, Karol (2009). “Carl Dahlhaus’s Conception of Wagner’s Post-1848 Dramaturgy”. (“La concepción de Carl Dahlhaus de la Dramaturgia wagneriana post 1848”). *Muzykalia* 8, Zeszyt niemiecki 2. Traducción de la cátedra en el aula virtual (Julián Barbieri y Lucas Reccitelli).
- DAHLHAUS, Carl (2014). *La música del siglo XIX*. Trad. de Gabriel Menéndez Torrellas y Jesús Espino Nuño. Madrid: Akal. pp. 185-199.
- PLANTINGA, León (1992). *La Música Romántica. Una historia del estilo musical en la Europa decimonónica*. Madrid: Akal. Capítulo IX, Wagner y el Drama Musical.

### **Clase 3**

Deberán utilizar la siguiente guía de estudio previamente enviada de forma virtual con una semana de anticipación:

#### **Verdi. Aída**

Para la clase deberán traer leído el capítulo IX. **La ópera italiana y francesa de fin de siglo** de Leon Plantinga (1992). Deténgase en el apartado *Verdi* y realice una lista con los datos de mayor relevancia en cuanto a influencias, búsquedas estilísticas y obras.

- 1) ¿Con qué textos trabajó Verdi para sus óperas y qué importancia tuvieron para el Romanticismo?
- 2) ¿Con qué libretistas colaboró?
- 3) ¿Qué diferencia encuentra entre los personajes de las óperas de Verdi y los personajes de los dramas wagnerianos?

### **Desarrollo**

Momento 1 (duración 1 hora): Se introducirá el tema de la clase: Verdi y la ópera italiana de fin de siglo.

La clase comenzará haciendo una audición atenta del preludio de Aída. Luego se preguntará a los y las alumnas:

¿Qué se puede observar de lo que se escuchó? ¿Con respecto a la organización formal del discurso? ¿Armonía? ¿Textura?

Se mencionarán aspectos generales del estilo verdiano vinculando su práctica a la tradición operística italiana y el belcanto. Motivo recurrente, diferencias con Leitmotive. Se introducirá brevemente la trama y los personajes.

Se escuchará luego la primera escena del primer acto y luego debatiremos en torno a:

¿Cómo resuelve la forma? ¿Qué estilos vocales está utilizando? ¿Qué sucede con la armonía y la orquestación?

Estas preguntas y en la medida en que se vayan construyendo las respuestas a partir del diálogo, servirán para abordar algunas características más específicas del estilo compositivo y dramático de Verdi, tales como:

- La utilización de formas cerradas (arias, arioso, recitativo, romanzas, canciones, cavatinas) pero flexibles y con proyección hacia lo que sigue para lograr continuidad dramática. “Escena”
- Idea del sostenimiento de la **unidad dramática** (herencia de la reforma de Gluck).
- Claridad discursiva, articulaciones claras y equilibrio dramático ¿Cómo lo logra?
- Armonía, texturas, comprensión sintáctica, concepción melódica. Estilos vocales
- Parola escénica
- Melodrama

Finalmente veremos y escucharemos el comienzo del Acto III para hablar sobre la idea de exotismo en la época, la idea de postal sonora, de lo que se creía que era la “sonoridad egipcia” y su vinculación con problemáticas políticas, el ideal de “La Patria”. Escucharemos cuando entra Aída en escena y se repite el motivo recurrente del personaje. Preguntas con respecto a lo escuchado:

¿Qué pasa con los personajes? ¿Cómo los perciben a diferencia de los personajes wagnerianos?

Momento 2 (duración 20 minutos): Se hablará del contexto socio-político en el cual Verdi produce su obra, de su vida, historia del Risorgimento, influencias, períodos compositivos, etc.

Momento 3 (duración 40 minutos): A modo de actividad invitaremos a los y las alumnas a dividirse en dos grupos, el equipo wagneriano y el equipo verdiano.

La actividad consistirá en encarnar la clásica disputa entre los dos compositores. Los dos grupos tendrán entre 10 y 15 minutos para debatir, cada uno de ellos, diversos argumentos que sostengan por qué el estilo compositivo que defienden es mejor que el otro. Esto despertará diversas problemáticas sobre las cuales me gustaría reflexionar y debatir a modo de cierre, tales como la legitimación de los compositores, la idea de canon, de tradición, de superioridad musical, relación música-política, etc. Además deberán poner en juego algunas de las competencias que han sido propuestas como parte de los objetivos, tales como la utilización del lenguaje técnico y la argumentación

### **Bibliografía para la clase**

- L. PLANTINGA [1984] (1992). *La Música Romántica*, Cap. VI (pp. 143-166) y Cap. X (pp. 321-347).

- C. DAHLHAUS [1996] (2014). *La Música del Siglo XIX*, Cap. II (pp. 111-130) y Cap. III (pp. 200-210).

**Propuesta de evaluación:** Constará de un trabajo de producción textual que deberán enviar virtualmente. Se darán las consignas al finalizar la última clase, consistirá en hacer un análisis comparativo de estilos a partir de dos fragmentos seleccionados, uno correspondiente a Tristán e Isolda, y el otro correspondiente a Aída. En dicho trabajo se evaluará la pertinencia del lenguaje técnico utilizado, así como la apreciación auditiva y el reconocimiento de rasgos estilísticos de cada compositor, así como la reflexión crítica en cuanto los recursos estéticos desarrollados en las clases.

Consignas: Máximo 2 carillas.

- 1) ¿Mencione 3 rasgos estilísticos relevantes de cada compositor y cite ejemplos concretos en la partitura?
- 2) Con respecto a la armonía, mencione diferencias o similitudes de acuerdo a lo que usted perciba. ¿Qué recursos armónicos utilizan en cada uno de los casos? Mencione al menos

2



- 3) Reflexione acerca de la siguiente afirmación: ¿Por qué cree usted que el Preludio de Tristán e Isolda es uno de los antecedentes compositivos más influyentes en la música de la primera mitad del siglo XX?

Bibliografía general utilizada:

- PLANTINGA, León (1992). *“La Música Romántica”. Una historia del estilo musical en la Europa decimonónica*. Madrid: Akal.
- DAHLHAUS, Carl (2014). *“La música del siglo XIX”*. Trad. de Gabriel Menéndez Torrellas y Jesús Espino Nuño. Madrid: Akal.
- BERGER, Karol (2009). *“Carl Dahlhaus’s Conception of Wagner’s Post-1848 Dramaturgy”*. (“La concepción de Carl Dahlhaus de la Dramaturgia wagneriana post 1848”). *Muzykalia* 8, Zeszyt niemiecki 2. Traducción de la cátedra de Historia de la Música y apreciación Musical III, UNC (Julián Barbieri y Lucas Reccitelli).
- FRISCH, Walter (2018). *“La música en el siglo XIX”*. Madrid: Akal.
- DALHAUSS, Carl (1997) *“Fundamentos de la historia de la música”*. Barcelona: Gedisa.
- GUEDEMOS, Mónica (2008) Apuntes de clase. Material didáctico sistematizado para la Cátedra de Historia de la Música y apreciación Musical III, UNC.
- ----- (2008) Dossier 1. Material didáctico sistematizado para la Cátedra de Historia de la Música y apreciación Musical III, UNC.
- ----- (2008) Dossier Verdi, lecturas. Material didáctico sistematizado para la Cátedra de Historia de la Música y apreciación Musical III, UNC.
- ----- (2008) Dossier Wagner, lecturas. Material didáctico sistematizado para la Cátedra de Historia de la Música y apreciación Musical III, UNC.
- SALMERÓN INFANTE, Miguel (2011). *Wagner y la filosofía, Wagner como filosofía*. BAJO PALABRA. Revista de Filosofía. Universidad Autónoma de Madrid.
- Introducción de Deryck Cooke a *El Anillo del Nibelungo*. Transcripción de Aitor Izaguirre Ansa, 2004. Edición, elaboración de índices y diagramas: Lucas Reccitelli. (<https://drive.google.com/file/d/1lwTy9AsdGmjMu3r8A6CsSFChiLkyDFWs/view>)

Recursos:

- Libreto de Aída. <http://www.kareol.es/obras/aida/aida.htm>

- Libreto de La Tetralogía. <http://www.kareol.es/obras/elorodelrin/oro.htm>
- Selección de material audiovisual y partituras: Tetralogía (selección), Aída (Preludio, Escena I Acto I, Escena I Acto III).
- Elaboración de power points que incluirá esquemas y material visual para proyectar en clase.
- Computadora, proyector y reproductor de audio
- Sitio web del Prof. Carlos Ivorra (Universidad de Valencia), útil para la consulta sobre temas filosóficos. Contiene un resumen comentado sobre El mundo como voluntad y como representación de Arthur Schopenhauer. Explica ampliamente la teoría kantiana: <https://www.uv.es/ivorra/Filosofia/Indice.htm>
- Las tres muertes de Tristán. <https://bustena.wordpress.com/2014/02/21/las-tres-muertes-de-tristan/>

## Nietzsche y Wagner

Resumen de algunas ideas propuestas en el primer capítulo de “Nietzsche, una introducción”<sup>27</sup> de Gustavo Varela<sup>28</sup>

Luego de Nietzsche el hombre queda huérfano de ideales. Arrasa con la moral, la verdad, Dios, Platón, el cristianismo, los alemanes, el comunismo, el humanismo, Hegel, la ciencia. Y la filosofía misma, su identidad se vuelve polimorfa: ¿es historia, ciencia, arte, semiótica, economía, poesía, cine, religión? Pero lo hace para constituirse y no para brindar aquella mirada de excepción (Heidegger encuentra la morada del Ser en la poesía de Hölderlin, Sartre es también novela, periódico y política callejera, Foucault debe responder más de una vez que no es historiador, Deleuze se abraza a Artaud y al cine de Godard).

Se produce una pérdida de la Verdad como dominio fijo, critica los fundamentos de la filosofía: sin Dios, sin verdad, sin valores trascendentes ¿cómo se construye un sistema filosófico sin hacer del pensamiento una expresión metafísica y moralizante?

Se modifica la escritura, es abierta en Nietzsche, la palabra es conceptual y sonora a la vez, hecha de sentencias y música.

Ama a Wagner, su vida, pero se siente cómodo porque sobre él fluye su pensamiento, su música le abre un horizonte de sentido capaz de desplegar la potencia de su pensamiento sin necesidad de la Verdad. Más tarde va a necesitar abandonarlo para salvar a la filosofía de su asfixia.

Crítica al enciclopedismo, a la racionalidad, el lenguaje ya no es suficiente. La naturaleza ya no es hecha de conciencia y razón, un objeto mecánico y causal frente al sujeto, sino un misterio que la razón no puede alcanzar.

El mundo se encuentra partido entre mentalidad burguesa que lo afirma como racionalidad y pensamiento romántico que se sumerge por debajo de la civilización en busca de una unidad originaria. La razón convierte al hombre en ecuación.

---

<sup>27</sup> VARELA, Gustavo (2015) “Nietzsche, una introducción”. Pensamientos locales. Editorial Quadrata – Biblioteca Nacional

<sup>28</sup> Gustavo Varela ([Boedo, 5 de enero de 1962](#)) es un filósofo, ensayista y músico argentino. Es profesor del Seminario de Informática y Sociedad (Cátedra [Ferrer](#)) y el Seminario de Diseño Gráfico (Cátedra [Savransky](#)) en la [Facultad de Ciencias Sociales](#) de la [Universidad de Buenos Aires](#) y titular de la cátedra de Pensamiento Contemporáneo en la [Universidad del Cine](#). También es presidente de la Comisión Directiva de la [Facultad Libre de Rosario](#), donde dicta Introducción a la filosofía.

Ha desarrollado estudios sobre los orígenes del [tango](#), desde una perspectiva filosófica, fundamentalmente centrada en el pensamiento de [Michel Foucault](#) y [Friedrich Nietzsche](#). Dictó el seminario *El tango, la genealogía, la historia* en la [UBA](#) y en [FLACSO](#). En sus publicaciones sobre este tema, ha podido fusionar desde la manifestación artística del tango, campos que, en apariencia, recorrían caminos paralelos: los primeros momentos de esta música, letra y baile y el higienismo positivista de fines del siglo XX.

Es miembro del Consejo Editorial de la revista *Lote*, del grupo editor de la revista *Artefacto* y colaborador habitual de la revista [Ñ](#).

Como músico, ha sido acompañante del cantante de tango [Argentino Ledesma](#).

Por otro lado el artista romántico se aleja del mundo de satisfacciones prácticas y su sensibilidad lo lleva por un paisaje lleno de irracionalidad, sombras, sueños y noches.

Kant va a inaugurar lo otro del sujeto racional: el caos que ninguna palabra dice y del que no es posible derivar ninguna lógica. El artista elegirá transitar por el espesor de lo irracional.

El universo detrás de lo racionalmente visible exige un arte abarcador que lo revele y una potencia creadora capaz de soportar su peso. Por lo tanto el genio creador no copia ni reproduce sino que anuda la verdad de lo sublime con la condición humana a través de su obra. El genio no es milagro divino sino arte: su obra lo muestra como mediador que dice que lo real es más amplio, que está hecho de símbolos sin métrica, de fuerzas, de plenitud vital.

Por lo tanto las distintas artes no pueden soportar tal desmesura. Lo infinito de la vida exige una única explosión: "La obra de arte total"

Wagner anuncia su obra de arte del futuro como la expresión de una naturaleza inconsciente y oculta que puede salir a la luz a través de sus dramas musicales. No es sólo un músico que compone óperas para hacer más bello y tolerable el mundo, sale de lo puramente contemplativo y busca involucrarse en lo cotidiano.

Para él el pueblo logra su unidad plena con la experiencia estética de sus dramas musicales. Así la obra de arte total es una forma de construcción de identidad nacional donde lo inefable, aquel absoluto romántico, tiene una inscripción en lo real y efecto en la vida práctica. El pueblo es la verdadera obra de arte que se reúne con su propia naturaleza en los asientos de Bayreuth. La palabra y la música permiten edificar un camino que conduce al verdadero porvenir de Alemania.

Los dramas wagnerianos no generan afectos, no entretienen, ni evocan recuerdos o sentimientos de nostalgia. Su música busca modificar el mundo: a través de ella se despierta en el oyente su verdadera naturaleza inconsciente, su identidad germana, garantía inexorable de la unidad del Estado.

En Wagner lo romántico se subvierte, cose una nueva realidad política, más verdadera, más esencial, no sometida a los intereses de la nueva burguesía industrial sino sostenida en las raíces originarias del espíritu alemán.

Para Nietzsche si hay pueblo, no hay metafísica, hay acción, hay dimensión hecha de impulsos, de fuerzas ocultas que buscan afirmarse como realidad.

Por esto la pregunta por la realidad sale del ámbito de la filosofía. En el prelude del oro del Rhin Wagner describe el nacimiento del río como una fuente de realidad que está acaeciendo allí mismo, en la música. Un acorde de Mi bemol que se mantiene durante más de 100 compases. El oyente escucha cómo la naturaleza se va despertando lentamente, el principio de la vida es un acorde que crece, al que se le agregan nuevos sonidos hasta llegar a la plenitud del Rhin como elemento originario de todo lo real.

Entonces no imita la realidad sino que la produce. En pleno romanticismo lo real se escapa al concepto y anida en el arte.

La pintura del siglo XIX se ve erosionada por esta necesidad de respuesta ontológica: Van Gogh expresa en sus cartas la impotencia de atrapar al mundo, ya no se contenta con la mera representación. Para Gauguin ya no hay arte figurativo sino arte de lo real.

Frente a la pregunta por lo real los artistas responden con sus obras, abren sus límites, mezclan distintas expresiones. Esto los obliga a trabajar bajo la presión de tener que dar una respuesta que excede su placer de pintar o su talento para componer una melodía.

“Hay algo fuera de mi existencia ¿qué es?” escribe reiteradamente Van Gogh, una pregunta que corresponde a su vida, a su arte y a cualquier forma de producción de sentido estético del siglo XIX. Y también a la filosofía. Porque la misma pregunta es la que se formula Schopenhauer cuando encuentra, por debajo del mundo causal, un lecho irracional como único fundamento de todo.

En la tela de la partitura o sobre un escenario, lo que está en juego es mucho más que la satisfacción de escuchar o de disfrutar de una obra: el artista debe provocar el encuentro con lo sublime, hacer visible una verdad que está en peligro de extinguirse debajo de la moda y de la frivolidad burguesa. Y así como la racionalidad moderna es la perturbación para Schopenhauer o para Nietzsche, también lo es para el arte: Baudelaire, Gauguin, Novalis, Rimbaud, se van fuera, fastidiados con el mundo industrial que hace de la vida un artificio.

El filósofo contra-moderno es un fugitivo que escapa del encierro y desconfía de la palabra saludable que brinda la razón. Hegel es la última frontera de un sistema en que la filosofía se muestra con todo su esplendor conceptual. Su pensamiento totalizador es el edificio más genuino de la modernidad filosófica. Por ello, pensar en contra de Hegel es no sólo oponerse a un pensamiento sino a la modernidad toda. Schopenhauer, Kierkegaard, Stirner, Nietzsche son filósofos que salen a derribar aquel edificio conceptual con dinamitas diferentes, con el fin de remover a la racionalidad moderna.

Son los rastros dejados por Kant: la fosa que traza alrededor de Königsberg es una falla que se extiende por debajo de los pies de la filosofía y del arte. Kant, el ordenador, el que habla de cosmopolitismo, el que busca trazar los límites de la razón de manera precisa: debajo de su paraguas teórico de prudencia y obsesión, crece el universo romántico. Cien años después de que la cosa en sí comenzara a recorrer su camino por el pensamiento de occidente, el bueno de Van Gogh y el arte del siglo XX, siguieron formulándose la misma pregunta que articula la filosofía crítica de Kant: “Hay algo fuera de mi existencia, ¿qué es?”