

EDITORES:

Eloy López-Meneses

David Cobos-Sanchiz

Laura Molina-García

Alicia Jaén-Martínez

Antonio Hilario Martín-Padilla

# Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos

Respuestas en la  
vanguardia de la  
práctica educativa

Colección Universidad

Título: *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa*

Este libro surge de los trabajos presentados en el V Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa – INNOVAGOGIA 2020, celebrado los días 27, 28 y 29 de mayo de 2020 por el Colectivo Docente Innovagogia y AFOE Formación.

Primera edición: diciembre de 2020

© Eloy López-Meneses, David Cobos-Sanchiz, Laura Molina-García, Alicia Jaén-Martínez y Antonio Hilario Martín-Padilla (editores)

© De esta edición:  
Ediciones OCTAEDRO, S.L.  
Bailén, 5 – 08010 Barcelona  
Tel.: 93 246 40 02  
www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

La reproducción total o parcial de esta obra solo es posible de manera gratuita e indicando la referencia de los titulares propietarios del *copyright*.

ISBN: 978-84-18348-22-8

Producción: Octaedro Editorial

Publicación en Open Access - Acceso abierto. 

## 83

### **El Análisis musical visto como una herramienta transversal dirigida a lograr un equilibrio entre una enseñanza técnica y humanística.**

---

*Marcos Andrés Vierge. Universidad Pública de Navarra (España)*

#### **1. El contexto.**

El problema diagnosticado en el conservatorio de Irún puede considerarse una pequeña muestra de un tema pedagógico actual de los conservatorios españoles. La charla fue impartida en el curso 2016 en el Conservatorio de Irún (Guipúzcoa, España). La consideración de que este problema es general al ámbito español se refleja en los diferentes tratamientos que la legislación española ha otorgado a la relación entre una enseñanza práctica y teórica en los conservatorios españoles

En 1999, cuando los conservatorios superiores no habían aplicado todavía la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), la revista *Doce Notas* editó un monográfico dedicado a la enseñanza musical en conservatorios. Algunos artículos, como por ejemplo el de Hartmann (1999), trataron sobre el perfil del profesor de instrumento. Casi una década después, en 2008, cuando todavía estaba pendiente de publicación oficial el Real Decreto por el que se establecía la estructura y el contenido básico de las enseñanzas superiores de música reguladas por la Ley Orgánica de Educación (LOE), la revista *Cultura y Educación* publicó un monográfico dedicado al aprendizaje y la enseñanza instrumental, con algunos trabajos que se refieren principalmente a la práctica deliberada y la enseñanza, así como a la ausencia de una concepción constructivista en la enseñanza instrumental de conservatorios de España. Por poner un ejemplo, el trabajo de Bautista, A. y Pérez-Echeverría, M<sup>a</sup> del Puy (2008), aborda con una metodología de investigación empírica una temática parecida a la que trató Hartmann, ya citado. Por lo tanto, a casi una década de distancia, ambas publicaciones trataban los mismos temas, aunque con un enfoque metodológico diferente. Las revistas de ciencias sociales priorizaron en aquellos años los trabajos de investigación empírica en detrimento de la investigación teórica o trabajos de reflexión, homogeneizando de alguna manera la investigación en educación.

La convivencia entre una enseñanza práctica y teórica en los centros de música siempre fue objeto de debate. De hecho, esta discusión se trasladaba en la Edad Media a la consideración social que se tenía en "ámbitos académicos" sobre el músico teórico y el práctico. En dicha época la enseñanza musical se insertaba en el marco de las escuelas monacales, antecedentes de las futuras universidades que posteriormente surgirían por toda Europa. Formando parte del *quadrivium* medieval, su enseñanza tenía un carácter más teórico que práctico, en plena conexión con la teoría musical especulativa de la época. En el ámbito universitario, fue concretamente la Universidad de Salamanca la primera en incluir la enseñanza de la música en sus programas, diferenciando entre teoría y práctica, pero englobando ambas concepciones en una sola materia. En 1254 se fundaba la Cátedra de Música en la Universidad de Salamanca, foro académico por el que pasaron ilustres músicos teóricos y también prácticos, como Juan Gil de Zamora, Bartolomé Ramos de Pareja o Francisco de Salinas (Casares, López Calo 2000). El último catedrático de música en la Universidad de Salamanca fue Manuel Doyagüe, fallecido en 1842. A partir de ese momento, la cátedra de música desapareció del claustro universitario, dejando a España en el plano musical alejada del movimiento científico europeo.

En España, la música continuó enseñándose en diversos centros religiosos, así como en Escuelas de Música y Conservatorios que iniciaron su camino en el siglo XIX. La orientación docente se dirigió

especialmente a la interpretación y a la composición. El camino recorrido para otorgar una concepción humanística a los estudios musicales de conservatorio no fue tarea fácil. Como ejemplo, entre los años 1900 y 1905, Felipe Pedrell figuró como profesor numerario de Historia y Filosofía de la Música en el Real Conservatorio de Madrid. Después, hasta 1945 no volvió a ser impartida la asignatura de Historia de la Música en dicho conservatorio. Con posterioridad, los hechos más relevantes respecto a la enseñanza musical se desarrollaron en el ámbito universitario. Efectivamente, fue en la Universidad de Oviedo donde se creó la primera cátedra de Musicología ocupada por Emilio Casares. Como consecuencia de lo anterior, en 1985 se creó la especialidad de Musicología, dentro de la Facultad de Geografía e Historia, como una subespecialidad de Historia del Arte, iniciándose esta fase con la Universidad de Oviedo (1984), igualmente con Emilio Casares al frente de todo este proceso, a la que siguieron la Universidad de Salamanca (1989), la Universidad de Granada (1990) y por último, la Universidad de Valladolid (1992). Otras universidades, como la Universidad Complutense de Madrid o la Universidad Autónoma de Barcelona y Autónoma de Madrid se incorporaron a este proceso a lo largo de los años noventa. En 1995, como consecuencia de la Ley de Reforma Universitaria, la especialidad de musicología se reconvirtió en la licenciatura en Historia y Ciencias de la Música. Con este proceso, mientras los conservatorios seguían ofreciendo un tipo de enseñanza orientada principalmente a la interpretación y la composición, la Universidad Española retomó la idea de considerar la Música como Ciencia, ofreciendo planes de estudios muy diferentes a los de los conservatorios de música.

La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) incorporó importantes novedades para los conservatorios, entre las que cabe destacar la apuesta por una formación integral. El interés por formar músicos completos se observaba, por ejemplo, en la obligación que se imponía a los estudiantes de algunas especialidades para realizar un trabajo de investigación. Un ejemplo que desde el principio fue extremo en este sentido, lo constituyó el Centro Superior de Música del País Vasco (*Musikene*), puesto que todos los estudiantes, incluidos los de especialidades instrumentales, debían realizar dicho trabajo. El anhelo por realizar investigaciones siguiendo las recomendaciones del Informe Dearing (1997, Recomendación 29), en el sentido de investigar en las artes y para las artes y no sólo sobre las artes, apenas ha tenido consecuencias, puesto que la investigación performativa desarrolla un camino muy lento que ha dado hasta ahora pocos resultados.

Aunque es verdad que la LOGSE “supuso un aumento de créditos, incluidos los que afectan a materias teóricas, respecto al anterior plan de estudios” (Jimeno et. al., 2006, p. 18), sin embargo, las competencias que en materia de educación tienen las comunidades autónomas de España permitió aportar variables significativas en ese sentido, desequilibrando en ocasiones la relación entre la enseñanza teórica y la práctica. Así, mientras en ningún sitio se ponía en cuestión la entrada en vigor de nuevas especialidades como el Jazz, el Flamenco o la Sonología, sin embargo, los debates en torno a la relación curricular entre materias teóricas y prácticas fueron constantes.

Con el desarrollo y aplicación de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y la llegada de la Convergencia Europea los estudios musicales no obligatorios fueron puestos en el último lugar de la fila para abordar su nueva reforma. Ello constituía casi un reflejo simbólico de la tradición que tienen los conservatorios españoles de ir por detrás de otros estudios y en general de la “historia intelectual” del país.

La LOE supuso novedades importantes en el panorama educativo, entre los que cabe destacar algunas competencias para las que la herramienta del análisis musical puede ser fundamental: la importancia de la funcionalidad, la integración de elementos cognitivos y afectivos o la utilización del conocimiento en diferentes contextos. Además, la LOE insistió en otras “capacidades” ya contempladas en la LOGSE como el desarrollo de la autonomía e iniciativa personal o la idea de aprender a aprender.

La adaptación al Espacio Europeo Superior por parte de los conservatorios superiores de España se aplicó de manera desigual y en todo caso, con posterioridad a la Universidad.

Con la llegada de la LOMCE (Ley Órgánica para la mejora de la calidad educativa), los conservatorios dividieron el currículo en materias troncales y específicas, atendiendo de manera importante al perfil competencial, por lo que en buena medida las materias teóricas no salieron especialmente perjudicadas, respecto al plan anterior.

## **2. El aprendizaje significativo y la interdisciplinariedad.**

La preocupación de las profesoras de Análisis de Irún se puede resumir en no saber cómo provocar en los estudiantes la motivación de aprender a través de una herramienta crítica como es el análisis. En parte, esta situación deriva del intenso deseo de los estudiantes de especialidades instrumentales de tocar el instrumento, práctica que, aunque no sea virtuosa es capaz de provocar un enorme placer. Un fragmento de un artículo escrito por Milán Kundera sobre Stravinski refleja bien la importancia de las sensaciones y emociones en todo aquello que tenga que ver con el arte. En un momento del texto, Kundera explica cómo se sentía cuando de pequeño se sentaba a tocar el piano:

Recuerdo mi infancia: sentado al piano me entregaba a las improvisaciones apasionadas para las cuales me bastaba un acorde en do menor y la subdominante en fa menor, tocados fortísimo y sin fin. Los dos acordes y el motivo melódico primitivo perpetuamente repetidos, me hicieron vivir una intensa emoción que ningún Chopin, ningún Beethoven, me ha procurado jamás (Kundera, 1993, p. 77).

Por lo tanto, siguiendo el ejemplo de Kundera pareciera como si el reto consistiera en activar la racionalidad por la vía de la emoción. Así, por ejemplo, para un oyente no adiestrado en música clásica, resulta muy difícil entender que toda la sinfonía séptima de Beethoven se basa en una misma idea rítmica sin haberlo experimentado, sin haber sentido esa base rítmica sosteniendo toda la textura que plantea el genio de Bönn.

En ocasiones, he observado en contextos docentes la aplicación de análisis musicales que no contemplan en absoluto la percepción de la obra. Ello resulta totalmente contrario a su idiosincrasia pues si el arte, a través de su historia, ha contribuido en parte a sensibilizar nuestros sentidos, no parece oportuno que abandonemos estos en el desarrollo de la práctica docente. Para Susanne Langer nuestra existencia es fundamentalmente sensorial, y Robert Witkin advierte que una enseñanza que descuida "la inteligencia del sentimiento corre el peligro de educar sólo a la mitad del niño" (como se cita en Paynter, 1991, p 11).

Todo ello revela la necesidad que tiene el músico de estar de un modo u otro vinculado al sonido a través de una experiencia personal. Pero si además recordamos las ideas ya clásicas de Ausubel, Hanesian y Novak (1978) referidas a que las experiencias significativas ayudan al proceso educativo, entonces no tiene sentido desvincular la enseñanza musical de la acción vinculada de algún u otro modo con la producción de sonido. Este planteamiento necesita en ocasiones de una dimensión interdisciplinar de la enseñanza que puede comprometer a más de un profesor, algo que siempre dificulta la gestión de los procesos docentes.

## **3. Práctica deliberada y enseñanza.**

El apartado anterior podría interpretarse en el sentido de que un intérprete es mejor o peor en función de cómo verbalice sobre lo que hace o de si tiene mucha información de la música que interpreta. No se trata de eso. Pensemos en un buen cirujano, que no es mejor o peor por las conferencias que pueda impartir, sino por su destreza en las operaciones a vida o muerte, así como por las decisiones que en momentos críticos debe tomar, y que en todo caso, no dependen sólo de su habilidad sino también de su conocimiento.



Aunque sin tanta trascendencia que el ejemplo anterior, también en la música, la toma de decisiones técnicas y musicales que un intérprete realiza en el transcurso de la preparación de una obra “requiere la sustanciación de juicios de valor acerca de lo que es importante y lo que no lo es en el contexto de la realización musical” (Martínez et al. 2005, p. 97). Además, existe una diferencia entre la práctica física que se requiere para desarrollar una automaticidad que permita una ejecución técnica fluida de la adquisición de conocimiento musical, adquirido entre otras herramientas mediante el análisis, al objeto de desarrollar una capacidad interpretativa. En un artículo sobre lectura a primera vista, Lehman señala que a través del tiempo, “el conocimiento declarativo se transforma en un conocimiento principalmente procedimental” (1999, p. 56). Sugiero que esto sucede en la práctica del análisis de manera inmediata, porque analizar supone descomponer y sintetizar. Desde otro enfoque, la psicología de la música, M. Imberty se refiere a la proyección de los aspectos sociales y culturales en la estructura expresiva de la obra, rasgos que el intérprete asimila o rechaza según su propia forma de representarse la música en general y según lo que sabe acerca de una obra en cuestión (1992). Desde el enfoque del propio intérprete, el guitarrista Eduardo Fernández lo expresa así:

Cualquier aporte que nos permita una mejor comprensión de la atmósfera de la obra, y eventualmente de su sentido espiritual, no puede menos de influir sobre la interpretación; y desde este punto de vista es, es simplemente demasiado importante para ser ignorada (2003, p. 79).

A través de estas referencias bibliográficas, se puede seguir el rastro de lo expresado por Bautista y Pérez referente a los tres niveles de procesamiento de las partituras musicales: la decodificación de los símbolos gráficos de las partituras, lo que implica la ejecución de los elementos explícitos a través de la técnica instrumental, la comprensión de conocimientos referidos a la sintáctica musical, por último, la dotación a la interpretación de un sentido y significado propio, lo que dicho en otras palabras puede denominarse la creatividad y expresividad artística (2008).

#### 4. ¿Para qué sirve el análisis?

Como ya se ha dicho, el problema diagnosticado por las profesoras de Análisis y la dirección del Conservatorio de Irún puede resumirse en que los estudiantes y también algunos profesores de instrumento no perciben la necesidad de recibir determinadas materias como el propio Análisis en la enseñanza instrumental. Así, ya no se trata de qué consideran los profesores de instrumento qué deben enseñar en sus clases, sino que se produce claramente un intrusismo en el ámbito docente de otros profesionales de la enseñanza, con lo que el problema está servido.

Dejando a un lado los aspectos sensuales y emotivos, se puede afrontar esta pregunta con un sentido pragmático. A tal efecto, puede resultar interesante realizar un ejercicio de reduccionismo de todo aquello que en la actualidad está vinculado al Análisis. Por lo tanto, a la pregunta de para qué sirve el análisis, una primera respuesta puede ser: para pensar. Y ¿para qué sirve pensar?: propongo que para decidir.

La metáfora plasmada en la película animada *Anzt Hormigaz* (1998) resulta muy ilustrativa desde este punto de vista. El argumento es el siguiente: en un hormiguero con varios millones de habitantes, Z, una hormiga obrera macho, se siente insignificante. Cavar agujeros sin un propósito claro no es precisamente la ilusión de su vida. Un día, mientras toma cerveza de pulgón con su amigo Weaver, conoce a la joven princesa Bala, que ha decidido experimentar de incógnito la vida del pueblo llano. Z se enamora de Bala, aunque pronto descubre que no está a su alcance ya que es la prometida del general Mandible, en la práctica, el amo del hormiguero. A partir de aquí, los directores Eric Darnell y Tim Johnson urden una divertida crítica social animada, en la línea de la novela de George Orwell *Rebelión en la granja*, en la que destaca lo manipulables que son las masas y la ausencia de libertad.

En una sociedad mediatizada como la nuestra un pensamiento humanista no dogmático tiene todavía mucho que aportar porque la libertad del individuo se desarrolla en parte con su voluntad y pensamiento. Por ejemplo, cuando un profesor o profesora de instrumento dice a sus estudiantes que una obra musical sólo se interpreta de una manera, eso es algo no real, habida cuenta de la infinidad de versiones que los estudiantes pueden encontrar en el mercado discográfico. El enfoque cambia cuando planteamos cuál es el criterio de una interpretación concreta y cuando reflexionamos sobre si la música adquiere significados diferentes, atractivos o valiosos con interpretaciones distintas. En esto la música discurre como en cualquier otra manifestación artística o cultural: ni el *Quijote* es leído y comprendido como en el siglo XVII, ni las esculturas de un artista tienen el mismo significado en la calles que en un museo, ni los museos son ahora centros con las mismas funciones que hace cien años. La musicología postmoderna ha aportado la idea de que el significado de la música es reinterpretable en función de las diferentes situaciones en las que se produce la música, así como de las diferentes formas de interpretarla.

La metáfora de las hormigas puede servir para reflejar los valores de una enseñanza crítica cuyo objetivo principal sea la reflexión. En el panorama español, el estudio de Torrado y Pozo reveló que son pocos los profesores de instrumento que tienen una concepción constructiva según la cual “la función de la enseñanza instrumental sea promover en los alumnos una reflexión y un metaconocimiento sobre su propia actividad musical” (2008, p. 36).

En este proceso, considero que el análisis es una de las herramientas más determinantes para conseguir un cambio en la concepción de dicha enseñanza. Buena parte de la historia del análisis musical revela su utilidad para intentar encontrar la coherencia y unidad de las composiciones artísticas por lo que no parece lícito que en el proceso de enseñanza-aprendizaje renunciemos a la búsqueda de un sistema de valores. Como dice J. Rink,

“(…) no es tanto al conocimiento a lo que temen algunos intérpretes como a los posibles requerimientos relacionados con él: comprensiblemente, a los intérpretes no les gusta que los eruditos les digan lo que deben hacer empleando un lenguaje dictatorial que coarta su libertad musical. No obstante, ser capaces de emplear un vocabulario más sofisticado (...) y de comprender mejor las diversas maneras en que la música puede estar organizada, puede resultar provechoso para los músicos que se esfuerzan por alcanzar una intuición más instruida, un pensamiento consciente más profundo y una mayor capacidad de expresarse verbalmente” (2006, p. 61).

## 5. La obra, el intérprete y el análisis

La ya clásica polémica entre Toscanini y Furtwängler sobre la ejecución de los tresillos del comienzo de la novena sinfonía de Beethoven es un buen ejemplo para comparar dos diferentes actitudes ante la lectura de las partituras. Las críticas a Furtwängler por no respetar la partitura fueron en parte aclaradas por Cook (1995) cuando señaló que muchas de las interpretaciones de Furtwängler guardaban relación con la visión que Schenker tenía de esas obras, por lo que se puede concluir que con una práctica deliberada puede haber decisiones interpretativas diferentes. Pero para que exista una práctica deliberada es necesario un conocimiento mínimo de la obra. Por ejemplo, en el marco de las composiciones tonales, el conocimiento básico de la armonía resulta fundamental, habida cuenta de que las estructuras del período tonal dependen en gran medida de las relaciones armónicas. El análisis técnico sobre las sonatas para piano de Beethoven realizado por Rosen (2005) está precedido de un amplio estudio sobre los aspectos formales y armónicos de la música del período clásico. Así, aunque no haya una única manera de realzar mediante la ejecución los aspectos estructurales de la obra, la posibilidad de actuar conscientemente sobre la organización de una composición sólo es posible desde el conocimiento de la misma.

Por otra parte, diversos autores como Schmalfeldt (1985) o Lester (1995) han planteado que la relación entre analista y ejecutante es esquivada y problemática, siendo necesario valorar y

especialmente limitar lo que el análisis puede aportar para la ejecución. Dicho de otro modo, no todos los hallazgos analíticos se deben proyectar en la interpretación.

Teniendo en cuenta que hay “sujetos” de análisis diferentes (análisis del proceso compositivo, análisis de la obra, análisis del acto interpretativo, análisis de la escucha musical) se plantea la duda de qué enfoque resulta más pertinente para el estudiante de interpretación. En este sentido, la transversalidad de la materia constituye al mismo tiempo una ventaja para el conocimiento y un inconveniente para la realización de la estructura del currículo. En todo caso, del mismo modo que la escucha de una obra que practica un estudiante resulta mucho más significativa que la audición de otra que desconoce, también el análisis del acto interpretativo puede resultar más significativo que un análisis de la génesis de la obra, de un sistema compositivo o el estudio de una metodología específica. Para ello, la tecnología actual es una herramienta que ofrece objetividad y base científica al estudio de la interpretación musical y afortunadamente en España la influencia de la Musicología Empírica poco a poco comienza a reflejarse en la literatura musical. Algunas decisiones que más comprometen las acciones del ejecutante, como por ejemplo las fluctuaciones del tempo, sólo pueden ser objetivizadas a través de la tecnología, y en este caso, tenemos el reto de aplicar las herramientas tecnológicas al servicio de una concepción diferente de la educación, basada en la observación y reflexión sobre lo que hacemos y cómo lo hacemos.

## 6. ¿Metodologías de análisis o análisis aplicado?

La gran cantidad de metodologías de análisis que existen en la actualidad (Sobrino, 2005) invita a reflexionar sobre la siguiente cuestión: ¿para qué sirve una determinada metodología de análisis? Y especificando más: ¿para qué tipo de especialidad sirve determinada metodología? Ninguna metodología sirve a todos los intereses y todas ellas ofrecen recursos interesantes. La utilización de recursos analíticos que proceden de diferentes modelos fue ya expuesta por Berry (1989). Probablemente, el principio de aprendizaje significativo derivado de la utilización de metodologías de análisis diferentes estribe en la aplicación directa, aunque parcial en diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje. Como ejemplo que justifica este argumento, cabe mencionar que la herramienta de reducción o disminución propuesta y elaborada por Schenker resultó fundamental para establecer otros tipos de análisis cuyos objetivos y aplicaciones poco tienen que ver con el método de Schenker. Por ejemplo, desde un enfoque historiográfico de la historia de los estilos, Plantinga utiliza la herramienta de la reducción schenkeriana para ilustrar que en sus preludios, Chopin oscurecía la sintaxis tonal a través de un movimiento lineal cromático (1992).

Las siguientes palabras de Silvia Malbrán sobre la investigación son de total aplicación al acto de analizar: “la habilidad que se nos demanda como investigadores es elegir la herramienta más adecuada para encontrar las potencialmente mejores respuestas para nuestros interrogantes” (2006, p. 57). Así, se pudiera decir: la habilidad que se nos demanda como analistas es elegir el método adecuado para encontrar las potencialmente mejores respuestas para nuestros interrogantes. Por lo tanto, no sirve hacer análisis sin preguntarnos para qué sirven esos análisis y eso es algo que determina enormemente el currículo de las enseñanzas musicales.

## 7. Volver a empezar

Para buscar el equilibrio entre una enseñanza práctica y una dimensión teórica y humanística, acudir a los clásicos resulta casi una metáfora. En este sentido, Nussbaum considera que en el modelo de educación liberal se puede tomar como referencia a Sócrates y los estoicos, quienes a su parecer establecieron tres valores fundamentales con respecto a la educación: “el análisis crítico de uno mismo, el ideal del ciudadano del mundo y el desarrollo de la imaginación narrativa” (1977, p. 85). Evidentemente estas ideas pueden determinar un proyecto de centro, una manera de entender la enseñanza y por lo tanto afectan en igual medida a profesores y estudiantes.



Respecto al primer punto, “el análisis crítico de uno mismo”, los procesos de evaluación de la actividad docente y en general de la calidad y la excelencia son una realidad en ámbito universitario. Sin embargo, en los conservatorios la situación es muy diferente. Aunque ha habido experiencias parecidas como la del Centro Superior de Música del País Vasco, evaluado bajo la dirección y supervisión del proceso UNIQUAL de la Universidad de La Laguna, en un sentido general, podemos decir que la aplicación de este tipo de procesos ha sido desigual y hay mucho que avanzar en este ámbito. Reflexionar sobre lo que se está haciendo en el ámbito docente resulta fundamental desde el enfoque de una educación crítica.

La metáfora de las hormigas no es banal y siguiendo a Nussbaum, puede ser aprovechada para determinar el ideal del perfil de un intérprete. Pensemos en una orquesta con músicos técnicamente virtuosos pero todos ellos con una formación exclusivamente técnica. Aparentemente, cualquier director estaría encantado de dirigirla puesto que nunca sería cuestionado por sus opciones interpretativas, sino tal vez por los minutos de descanso que otorgara a la orquesta. Desde esta perspectiva, las lecturas o parábolas de corte social y político que se pueden extraer son demasiado tentadoras y por ello sugiero algo más elemental: que los directores como otros artistas desean transmitir la visión que tienen de cualquier compositor u obra, para lo que una orquesta de autómatas, eficientes y maleables, pero indiferentes a cualquier pensamiento musical, resultaría frustrante.

Por último, como ejemplo de la importancia que puede tener en los procesos de enseñanza “la imaginación narrativa” y en definitiva la creatividad del docente para convencer y atraer a los estudiantes a temas que en principio no les interesen, tomemos como ejemplo el hecho de que un profesor de análisis seleccionara un ragtime de S. Joplin como *Betena*, para analizar determinadas secuencias armónicas que también son propias del lenguaje de Chopin o Brahms. Ello en sí mismo supone una alternativa a la opción que representa el “canon tradicional occidental” y por tanto, no debe entenderse como una opción excluyente de otras. Además, la reflexión en torno a cómo un hijo de esclavos pudo conocer esos recursos armónicos pudiera tal vez actuar como estímulo para los estudiantes. De este modo, una clase de análisis, procedería a la abstracción de determinadas secuencias armónicas, relacionaría repertorios diferentes, aportaría una reflexión histórica sobre un repertorio hasta hace poco marginal y por último, podría contribuir al deleite de los estudiantes a través de una música concebida para el entretenimiento.

## 8. Conclusión

En el apartado anterior se observa la importancia que se concede al desarrollo de una educación crítica y reflexiva. Al mismo tiempo, en líneas anteriores se ha incidido en la relevancia que en los procesos de enseñanzas artísticas tiene una enseñanza racional que no descuide la emoción. Por otra parte, a lo largo del texto se han planteado algunas cuestiones referidas específicamente al análisis que sintetizo aquí: la importancia del análisis aplicado como hecho significativo para el estudiante, el valor del análisis como herramienta de reflexión, la pertinencia de valorar los límites del análisis respecto de la ejecución, la importancia del análisis como herramienta que otorga conocimiento musical necesario para tomar decisiones en la ejecución musical, la utilización parcial, acorde con nuestras necesidades, de metodologías de análisis, lo significativo que puede ser para el estudiante de interpretación realizar análisis del acto interpretativo o de una grabación, por último, la necesidad de utilizar las herramientas tecnológicas al servicio de una concepción constructivista de la enseñanza.

## Referencias bibliográficas

Ausubel, D. P, Hanesian, H. y Novak, J.d. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas

Bautista, A. y Pérez Echeverría, M<sup>a</sup> del Puy. (2008). ¿Qué consideran los profesores de instrumento que deben enseñar en sus clases? *Cultura y Educación*, 20 (1), 17-34

Berry, W. (1989). *Musical structure and performance*. New York: Editorial Yale University Press.

Casares, E. y López Calo, J. (2000). *Universidad*. En E. Casares (ed.), *Diccionario de la música española e hispanoamericana*, 10, (pp. 563-566). Madrid: Sociedad General de Autores/Fundación Autor.

Cook, N. (1995). The conductor and the theorist: Furtwängler, Schenker and the first movement of beethoven's ninth symphony. En J. Rink (ed), *The practice of performance: studies in musical interpretation*, (pp. 105-125), Cambridge: Cambridge university press.

Dearing, R. (1997). *Higher Education in the learning society. The national committee of inquiry into Higher Education*. Reino Unido.

Delalande, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Editorial Melos, Ricordi americana.

Dowling, W. J. (1993). Procedural and declarative knowledge in music cognition and education. En T. J. Tighe & W. J. Dowling (Eds.), *Psychology and music: The understanding of melody and rhythm* (pp. 5-18). New Jersey: Editorial Lea

Fernández, E. (2003). *Ensayos sobre las obras para láud de J.S. Bach*. Montevideo (Uruguay): Editorial Art ediciones.

Hartmann, W. (1999). Dar clase de piano exige más que poder tocar el piano. *Doce notas*, 3, 37-44

Howat, R. (1995). What do we perform? En J. Rink (ed), *The practice of performance: studies in musical interpretation*, (pp. 3-20), Cambridge: Cambridge university press.

Imberty M. (1992). De quelques problèmes méthodologiques dans l'approche psychologique expérimentale de l'interprétation musicale. En Secondo Convegno europeo di analisi musicale, (pp.41-49), Trento: Università degli studi di trento.

Lehman, Andreas C. (1999). Lectura a primera vista y reconocimiento de patrones musicales. *Orpheotron. Estudio e investigación*, 5: 53-58

Lester J. 1995. Performance and análisis: interaction and interpretation". En J. Rink (ed), *The practice of performance: studies in musical interpretation*, (pp. 197-216), Cambridge: Cambridge university press.

Jimeno, M<sup>a</sup>, Ibarretxe, G., G., Arturo. (2006). De la LOGSE a la Declaración de Bolonia: el caso del Conservatorio Superior de Navarra Pablo Sarasate. *Boletín de Investigación Educativo Musical*, 13 (37), 14-21.

Kundera, M. (1993). Improvisación en homenaje a Stravinski. *Claves de razón práctica*, 31, 70-80.

Malbrán, S. (2006). *La investigación musical cuantitativa: un recorrido desde la práctica* En Díaz, M<sup>a</sup> (ed.), *Introducción a la investigación musical*, (pp. 32-59), Madrid: Enclave creativa.

Martínez, I. C., Valles, M, y Alfano, V. (2005). Categorías conceptuales y su función mediadora en la performance del conjunto vocal. En F. Shifres (ed.), *I Jornadas de Educación Auditiva, La Plata, Argentina*, (pp. 95-100), Cea – Fba – Unlp,

Nussbaum, M. C. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Editorial Paidós.

Paynter, J. (1999). *Sonido y estructura*. Madrid: Editorial Akal.

Plantinga, L. (1992). *La música romántica*. Madrid: Editorial Akal/Música.

Rosen, Ch. (2005). *Las sonatas para piano de Beethoven*. Madrid: Editorial Alianza Música.

Rink, J. (2006). Análisis y (¿o?) interpretación. En *La interpretación musical*, (pp. 55-80), Madrid: Alianza Música.

Rusinek, G. (2004). Aprendizaje musical significativo. *Revista electrónica complutense de investigación musical*, 1, 1-16

Rusinek, G. (2006). Qué significa saber música. *Doce notas*, 52: 16-18

Schmalfeldt, J. (1985). On the relation of analysis to performance: Beethoven's bagatelles op. 126, 2 y 5. *Journal of music theory*, 29/1: 1-31.

Sobrino, R. (2005). Análisis musical: de las metodologías de análisis al análisis de las metodologías. *Revista de Musicología*, 28, (1): 667-696.

Torrado, J. y Pozo, J. (2008). Metas y estrategias para una práctica constructiva en la enseñanza instrumental. *Cultura y educación*, 20 (1): 35-48.