

Educación musical para adultos principiantes: Valores de una lengua extranjera.

Carbajal Vaca, Irma Susana.

Cita:

Carbajal Vaca, Irma Susana (2007). *Educación musical para adultos principiantes: Valores de una lengua extranjera*. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Mérida, Yucatán..

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/irma.susana.carbajal.vaca/13>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pvM9/QdE>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

**EDUCACIÓN MUSICAL PARA ADULTOS PRINCIPIANTES:
VALORES DE UNA LENGUA EXTRANJERA**

IRMA SUSANA CARBAJAL VACA

Este documento comprende los resultados de la tesis *Técnicas didácticas para la significación musical de los adultos principiantes: una perspectiva lingüística del método para piano de Fritz Emonts*, presentada en enero de 2007 en el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio.

El interés surgió al vincular dos disciplinas –música y ciencias de la comunicación– ante la necesidad de atender a los alumnos de piano, adultos principiantes, de la carrera técnica del Departamento de Música de la Universidad de Guadalajara (U. de G.).

La postura de este trabajo es: si el aprendizaje musical es equiparable con el aprendizaje del lenguaje y responde a un desarrollo evolutivo, el proceso de significación en adultos implica procesos de aprendizaje distintos a los que ocurren en los niños durante el aprendizaje de la lengua materna; por consiguiente, las técnicas didácticas en la estrategia de enseñanza para adultos deberán ser equiparables a las de enseñanza de una lengua extranjera.

Lo siguiente refuerza mi planteamiento:

La educación natural del aprendizaje de cualquier otra lengua que no sea la materna es fundamentalmente distinta en sus medios de educación. Todo su arte consiste en facilitar los medios apropiados para substituir las palabras de la lengua materna, cuyo significado conoce el niño, por otros sonidos del idioma extraño (Pestalozzi, 1982: 26).

En la música no encontraremos palabras de sustitución, sin embargo el lenguaje verbal explica los significados. Recurrimos entonces a las tres capacidades que, según Pestalozzi, tenemos los seres humanos: intuición, lenguaje y pensamiento; Por lo tanto, las técnicas didácticas para la significación musical de los adultos deberán ser guiadas por el poder de intuición musical de los alumnos y animadas por la intervención intelectual del docente para lograr el pensamiento reflexivo (Pestalozzi, 1982: 28).

En este trabajo *adulto* es el ser que alcanzó su desarrollo físico y que, desde una perspectiva piagetana, está en condiciones de realizar operaciones formales, independientemente del sentido constitucional, como sujeto que ha obtenido la mayoría de edad.

Tener el alumno *ideal* es el sueño de muchos docentes. Aunque esta concepción puede variar, los maestros coincidimos en lo siguiente: inicio a edad temprana, oído educado, apoyo familiar, tener un piano y disponer de tiempo para estudiar.

Las condiciones de nuestros estudiantes distan mucho de ser ideales; ellos inician sus estudios formales entre los 17 y 21 años y no fueron alfabetizados musicalmente en la infancia.

Los resultados de esta investigación fueron: (1) documentación de objetivos de significación musical y las técnicas didácticas exitosas en alumnos principiantes adultos, (2) guía didáctica para conocer el *método Emonts*, y (3) descripción del fundamento teórico de cada técnica implementada.

El lenguaje musical que comprendemos en México es el impuesto durante La Conquista; existen reglas y significados que expresan ideas en función de la época y estilo de los compositores europeos. Durante la infancia se forman las estructuras para la

comprensión de los idiomas y de igual manera se forman otras para comprender la música.

La mayoría de los estudios sobre pedagogía musical se refieren a la infancia. Howard Gardner (1943) enfatiza que hay pocos estudios dedicados a los adultos; en su discurso se vislumbra un reproche: “Hasta el más ilustre psicólogo del desarrollo de nuestros tiempos, Jean Piaget, no tuvo nada que decir sobre la vida mental de los años adultos” (Gardner, 1987: 378).

Heiner Gembris (2002), investigador del Instituto para la investigación y promoción del talento en la música, en Paderborn, considera que la ausencia de estudios sobre el desarrollo en los adultos se debe a que, hasta 1980, éstos se limitaron a la infancia y adolescencia. El tema de las habilidades musicales en edad adulta no existía para la psicología del desarrollo porque se consideraba que concluía al final de la adolescencia. Los investigadores se inclinaron por los orígenes del desarrollo musical que, según los fundamentos de la psicogenética, se encuentran en la infancia (Gembris, 2002: 44-52).

Herbert Wiedemann realizó estudios sobre el aprendizaje del piano en edad adulta; en 1994 publicó *La práctica del piano y el hemisferio cerebral derecho. Nuevos resultados de la investigación cerebral como fundamento de una didáctica pianística para principiantes adultos* (Hartogh, 2005). Sobre el funcionamiento cerebral existen obras importantes: *La música y el cerebro* de Jean-Paul Despins (2001), profesor de la Universidad Laval, Canadá; *Música y Desarrollo Psicológico* del psicólogo inglés David Hargreaves, miembro de la Comisión de Investigaciones de la Sociedad Internacional

para la Educación Musical; y un estudio de Robert Jourdain (2001), *El cerebro bien temperado*, paráfrasis de la obra para clavecín de Johann Sebastian Bach.

Los estudios que vinculan la música con el lenguaje son diversos. El interés científico sobre el origen de la música y el lenguaje comenzó en el siglo XVIII con los trabajos de J. G. von Herder y J. J. Rousseau. Algunos estudios coinciden en que el pilar fundamental es la educación auditiva. E. Willems (2001) presenta una guía concreta para el diseño de técnicas didácticas auditivas.

La significación es un proceso de comunicación, por esa razón se consideró la postura de U. Eco (2005) y, concretamente los estudios de semiótica musical de G. Stefani (1987), miembro del Grupo Internacional de Investigación en Significación Musical.

Desde el punto de vista psicopedagógico se consideraron las teorías sobre el lenguaje y el pensamiento: la teoría del desarrollo de J. Piaget (1896-1980); la postura sociocultural y la zona de desarrollo real de L. S. Vygotsky (1896-1934); y el paso del individuo de la etapa lógica a la simbólica y el lenguaje como medio de referencia de J. Bruner (1915-1952). Desde el ámbito musical se consideró la perspectiva de la inteligencia musical de la teoría de las inteligencias múltiples de H. Gardner, a quien le gustó escribir y tocar el piano durante su infancia y adolescencia (Gardner: 2003).

Desde la pedagogía musical, se analizaron las propuestas de K. Swanwick, profesor de la Universidad de Londres, y de E. Fubini, profesor de historia de la música en la Universidad de Torino. En relación con la pedagogía pianística se realizó el análisis hermenéutico del método para piano de Fritz Emonts, uno de los pedagogos alemanes más importantes del siglo veinte. Se profundizó en la concepción pedagógica del Prof.

Friedemann Kessler, pianista alemán, cuyas grabaciones para la radio y televisión evidencian su alto nivel interpretativo. Al igual que su esposa, la pianista mexicana Elena Camarena, F. Kessler fue investigador y profesor de piano de la U. de G. de 1985 a 1993. También se consideraron las posturas de Manuel Delaflor y Marita Zimmer, pianistas docentes con experiencia internacional.

En el proceso de significación musical de los alumnos adultos cohabitan prácticas que responden a procesos cognitivos y psicoafectivos distintos, razón por la se consideró la propuesta de Carl Gustav Jung (1875-1961), concretamente la del arquetipo de individuación de su teoría del inconsciente colectivo.

El primer acercamiento para esta investigación lo constituyó el análisis del concepto de educación musical. Según el psicólogo y musicólogo inglés D. Hargreaves, la educación musical es la “transmisión más o menos consciente y voluntaria de conocimientos y habilidades musicales a personas que participen más o menos voluntariamente en dichas adquisiciones” (Hargreaves, 1998: 5). Llamaron mi atención expresiones vagas como “más o menos consciente” y “más o menos voluntariamente”, ya que son éstas las que describen concretamente, la manera en que los estudiantes se acercan a la música.

Se puede decir que las aspiraciones en la educación musical en los conservatorios europeos, comparativamente con Guadalajara, son muy ambiciosas. Para Hargreaves la educación musical en Europa pretende “preparar a las jóvenes generaciones para todos los idiomas, para todas las formas de música, para todos los rasgos constitutivos del lenguaje musical, con enfoque universal” (Hargreaves, 1998: 5). Esta meta, en nuestro contexto, es imposible. Nuestras opciones educativas parecen modestas; sin embargo, los

docentes atendemos el problema de la alfabetización musical en adultos, lo que contradictoriamente convierte nuestra práctica en una meta difícil y ambiciosa.

El pianista J. Chapuis analiza la concepción de Edgar Willems sobre los *buenos músicos*; diferencia al músico actual del de otros tiempos. Esta diferenciación ayuda a comprender nuestro problema. Willems deseaba rescatar la función del músico de la antigüedad, quien era compositor, improvisador, instrumentista, director de orquesta y además, profesor. Actualmente, esta multifuncionalidad se ha reducido por las especializaciones. Para Willems las deficiencias de la educación musical son la consecuencia de la ausencia de formación psicopedagógica en los conservatorios y a la ignorancia de quienes aún consideran que el talento musical es innato; no comprenden que existe una educación del talento (Willems, 2001:15-16). Es en la especialización de los músicos actuales que se esboza la posibilidad de definir metas realistas para nuestros alumnos.

Para E. Fubini la educación musical no puede ser la imposición autoritaria de un lenguaje ajeno a los valores artísticos y tradiciones culturales que se poseen, puesto que el problema medular es la comunicabilidad de los valores musicales.

La alternativa que hoy se le presenta a las masas se sitúa entre Bach, Mozart y Beethoven de un lado y la música de consumo del otro [...]. El problema hoy estriba en lograr injertar semejante tradición en otras experiencias musicales [...] se trata de un ejercicio de fantasía, saber inventar soluciones didácticamente nuevas (Fubini, 1994: 17-18).

La complejidad está en decidir a qué tipo de cultura se debe contribuir. Tradicionalmente la música *culta* ha estado etiquetada y restringida a elites burguesas; la enseñanza musical se ha realizado en los conservatorios, se ha reservado para expertos y se ha excluido de la enseñanza general. Para Fubini, estos factores agravan el problema

de la transmisión de “valores artísticos del pasado” (Fubini, 1994: 16). Aquí es necesario delimitar el concepto de *valor*. Según Runes, si se habla de valores de forma genérica, éstos podrían ser positivos o negativos; en los diversos análisis se ha cuestionado si es un sentimiento, un deseo, un juicio o un conocimiento (Runes, 1969: 379). Para delimitar el sentido, apelaré a la premisa de Vygotsky en la que destaca que el hombre vive una dialéctica entre la naturaleza y la historia, “entre sus cualidades biológicas y como producto de la cultura humana” (Bruner, 2001: 81). Es precisamente por ser producto de la cultura que asimilamos comportamientos que valoramos positivamente para integrarnos a determinados grupos de nuestra sociedad.

Conviene destacar este aspecto cultural, ya que de él depende la manera como comprendemos las manifestaciones artísticas. Según E. Reich, el concepto de cultura ha sido influido a través del tiempo y puede ser instrumentalizado discrecionalmente, hasta calificarla como *alta* o *primitiva*; diferenciación que implica valoraciones. El hombre es el creador de la cultura con la que crea valores, significados y símbolos, en cuya transmisión la educación resulta influida por acontecimientos históricos y económicos (Reich, 2005: 81-85). Desde esta perspectiva, hemos de asumir que entre docente y alumno debe existir una intención común y la disposición voluntaria de compartir significados provenientes de las culturas que produjeron la música *culta*, puesto que evocamos sus significados. En el contexto del Departamento de Música, aspiramos a la comprensión de significados musicales de compositores como Bach, Haydn, Mozart, Beethoven, Schubert, Schumann, Chopin y Debussy, que, según Fubini, deben encontrar cabida entre las estructuras que se han formado por la exposición a la música *comercial* que ofrecen los medios de comunicación. Por lo tanto, las técnicas didácticas que

diseñemos los docentes involucrados en el proceso de significación musical deben contribuir a la transmisión los “valores del pasado”.

Pero no estamos solos; los alumnos europeos también han sufrido transformaciones en la percepción musical y los docentes enfrentan dificultades similares. Kessler lamenta que en Europa disminuyan los esfuerzos por transmitir el valor de la música. Él considera que se ha distorsionado el concepto de valor, e irónicamente menciona: “un cuadro de Picasso no puede tener un valor de un millón de euros y el otro, ...incluso de dos”. Para Kessler esas conductas son idioteces de nuestra sociedad que nos alejan de la comprensión del valor humano. Él considera que, si no se reconoce el valor humano, tampoco se reconoce el valor del arte. Responsabiliza a la época de la tecnología por alejar al ser humano de su propia esencia. Presagia la desaparición de la comprensión musical en la manera como él la conoció hace cincuenta años, o sus alumnos hace veinte; advierte que las generaciones futuras no podrán reconocer la calidad (Kessler: 2006).

Como parte de la escuela del Prof. Friedemann Kessler, cimentada en una sólida tradición pianística, siento una enorme responsabilidad por preservar los valores artísticos que aprendí de él. De los alumnos formados entre 1985 y 1993 por el dúo Camarena-Kessler, siete somos docentes en Guadalajara, Guanajuato, Colima y Toluca.

A pesar de las tendencias globales hacia la desaparición de la práctica musical, en Guadalajara aún conservamos el interés por preservar los “valores artísticos del pasado”. En un país en desarrollo como el nuestro, donde existen otras prioridades educativas, considero un privilegio tener una institución pública que los respalde. Nuestra función es

necesaria: nuestros alumnos serán los continuadores de esta escuela que inició en Guadalajara hace veinte años.

Bibliografía

- BRUNER, Jerome. (1967) *El saber y el sentir. Ensayos sobre el conocimiento*. México: Pax-México / Carlos Cesarman.
- BRUNER, Jerome. (2001) *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- DESPINS, Jean-Paul. (2001) *La Música y el Cerebro*. Barcelona: Gedisa.
- ECO, Umberto. (2005) *Tratado de Semiótica General*. México: Debolsillo.
- FUBINI, Enrico. (1994) *Música y lenguaje en la estética contemporánea*. Madrid: Alianza.
- GARDNER, Howard. (1987) *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- GARDNER, Howard. (2003) “One Way of Making a Social Scientist”. [Un camino para hacerse un científico social.] *Intellectuals in the world*: Harvard University.
Página personal de Howard Gardner. Consulta: 18 de julio de 2006
<http://www.howardgardner.com>
- GEMBRIS, Heiner. (2002) *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung. [Fundamentos del talento y desarrollo musicales]* Augsburg: Wißner.
- HARGREAVES, David John. (1998) *Música y desarrollo psicológico*, Barcelona: Grao.
- HARTOGH, Theo. (2005) “Vernetzt Mozart die Gehirnhälften? Über Sinn und Unsinn neurobiologischer Forschungsergebnisse in der Musikpädagogik” [“¿Conecta Mozart los hemisferios cerebrales? Sobre el sentido y contrasentido de los resultados de investigación neurobiológica en la pedagogía musical”] en Vogt, Jürgen (comp.) (2005) *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik [Revista de pedagogía musical crítica]*. Consulta: 11 de septiembre de 2006 Leipzig:
<http://home.arcor.de/zf/zfkm/05-hartogh.pdf>

- JOURDAIN, Robert. (2001) *Das wohltemperierte Gehirn, Wie Musik im Kopf entsteht und wirkt*. [El cerebro bien temperado, cómo surge y produce efecto la música en el cerebro] Heidelberg: Spektrum.
- PESTALOZZI, Juan Enrique. (1982) *Canto del Cisne*. México: Porrúa. (original 1826).
- REICH, Eberhard. (2005) *Denken und Lernen. Hirnforschung und pädagogische Praxis*. [Pensar y aprender. Investigación del cerebro y práctica pedagógica] Darmstadt. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- RUNES, Dagoberto. (1969) *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Grijalbo.
- STEFANI, Gino. (1987) *Comprender la música*. Barcelona: Paidós.
- WILLEMS, Edgar (2001) *El oído musical. la preparación auditiva del niño*. Barcelona: Paidós.

Entrevista

- KESSLER, Friedemman. (2006) Entrevista realizada por Irma Susana Carbajal Vaca en el Departamento de Música de la Universidad de Guadalajara, el 16 de mayo de 2006 a las 10:00 a.m.