



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



FACULTAD DE MÚSICA

EL TRABAJO DEL DOCENTE EN LA ELECCIÓN DE REPERTORIO PARA LA  
ENSEÑANZA DEL PIANO

TESIS  
PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADO EN MÚSICA PIANO  
QUE PRESENTA  
VÍCTOR BARRANCO SÁNCHEZ

ASESOR: DRA. MARGARITA BEATRIZ MATA ACOSTA

CIUDAD DE MÉXICO, 2020



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco a la Doctora Margarita Mata Acosta, docente en la Facultad de Filosofía y Letras, por su apoyo en la elaboración de este trabajo. Sus consejos y enseñanzas me permitieron vincular dos pasiones de mi vida: la música y la docencia.

Al Maestro Carlos Montes de Oca Guerrero, docente de la Facultad de Música, por su guía en mi formación musical desde que inició. Sus recomendaciones me han permitido crecer como músico, y en nuestras pláticas pude confrontar muchas de las ideas que tenía y que ahora se ven reflejadas en este trabajo.

A mis sinodales: José Miguel González Sobrino, Raquel Waller González, Luis Iván Jiménez Olivera y Carmen Thierry Palomino. Les agradezco su tiempo y recomendaciones para mejorar este trabajo.

A la Doctora María de Luz Enríquez Rubio que me apoyó muchísimo en la parte final de mis estudios, y por enseñarme y permitirme ser mejor investigador. Al Seminario de Música en la Nueva España y el México Independiente por ser un espacio donde pude ejercitar el trabajo de investigar y a todos sus miembros por su apoyo y enseñanzas. A CONACYT por otorgarme una beca, a través del SMNEMI, que fue un apoyo importante al final de mis estudios.

A todos los maestros de la Facultad de Música que tuve a lo largo de la carrera. De cada uno de ellos me llevo valiosas enseñanzas.

A mi familia que me ha apoyado y animado a realizar este proyecto.

# Índice

AGRADECIMIENTOS.....	i
INTRODUCCIÓN.....	iv
1. LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL MARCO INSTITUCIONAL.....	1
1.1. La enseñanza en el marco institucional.....	1
1.2. El currículum: guía de la práctica docente.....	4
1.3. El docente como intérprete y mediador del currículum.....	9
1.4. Los contenidos. Qué enseñar en el repertorio pianístico.....	15
2. LA ENSEÑANZA DEL PIANO.....	31
2.1. La enseñanza del piano: antecedentes.....	31
2.2. Tres “pedagogos” del piano de entre los siglos XIX y XX: Matthay, Deppe y Leschetizky.....	38
2.2.1. Tobias Matthay (1858-1945).....	40
2.2.2. Ludwig Deppe (1828-1890).....	49
2.2.3. Theodor Leschetizky (1830-1915).....	54
2.2.4. Formas de enseñar y el docente.....	63
2.3. La enseñanza actual del piano. Los conservatorios.....	64
2.4. La clase de piano como lugar de contrapropuesta al canon.....	67
3. PROPUESTA DE CRITERIOS QUE PUEDE CONSIDERAR EL DOCENTE AL ELEGIR EL REPERTORIO PARA LA CLASE DE PIANO.....	69
3.1. Las propuestas institucionales.....	69
3.1.1. El Conservatorio Nacional de Música.....	70
3.1.2. La Escuela Superior de Música.....	73
3.1.3. La Facultad de Música.....	76
3.1.4. Lo que hay que aprender con relación al repertorio.....	79

3.2. El alumno y sus necesidades desde la perspectiva del docente .....	82
3.3. Intereses del alumno y del docente.....	87
3.4. Dosificación y organización del material .....	89
3.5. Otras consideraciones .....	93
4. PROPUESTA DE INSTRUMENTOS PARA ORIENTAR LA REFLEXIÓN DEL DOCENTE EN LA SELECCIÓN DEL REPERTORIO .....	95
CONCLUSIONES .....	100
BIBLIOGRAFÍA.....	103
APÉNDICE. PROGRAMA PARA EXAMEN PRÁCTICO. SUGERENCIAS TÉCNICAS E INTERPRETATIVAS.....	110
ANEXO. SÍNTESIS PARA EL PROGRAMA DE MANO .....	142
ANEXO. BIBLIOGRAFÍA DEL APÉNDICE Y DE LA SÍNTESIS PARA EL PROGRAMA DE MANO. ....	147

## INTRODUCCIÓN

Quienes alguna vez han dado clases de instrumento, sin importar cual fuere, se han enfrentado a la dificultad de elegir y tomar decisiones sobre cómo explicar algo, cómo enseñar a estudiar, cómo enseñar a resolver un pasaje, cómo ejercitar los músculos para conseguir el manejo del cuerpo con miras al dominio técnico y, en consecuencia, lograr la expresión musical. Este tipo de reflexiones son movidas por los objetivos que se quieren lograr en clase. Es a partir de los objetivos propuestos que se puede hacer un análisis del ejercicio docente<sup>1</sup>, sin importar la clase de alumno: inicial, intermedio o avanzado, un niño o un adulto, un aficionado, o alguien con miras a formarse profesionalmente. Este tipo de preguntas se las plantea el docente comprometido con distintas respuestas según el caso.

La actividad docente es una labor que exige por parte de quien la practica un importante compromiso. No solo por su valor y exigencia social que sobre ella recae, sino también, por las expectativas de aprendizaje propias del alumno.

En el ámbito musical la actividad docente de enseñar un instrumento toma un matiz especial. Las necesidades sociales, institucionales y hasta personales obligan al docente a pensar qué cosas enseñar, qué debe aprender el alumno; esto es lo que en la enseñanza se denomina contenidos. Y dependiendo de la naturaleza de los contenidos, o sea, del tipo de conocimiento que se pretende que los estudiantes alcancen, será la forma en que el docente planee y desarrolle su clase.

La literatura nos ayuda a encontrar u orientar respuestas sobre cuestionamientos en torno a: cómo elaborar una clase, qué aspectos cuidar en cuanto a postura y técnica, qué se puede esperar de cada tipo de alumno, cómo ampliar los alcances de nuestra enseñanza incluyendo actividades que fomenten la improvisación o alguna otra actividad creativa, como la composición; basta enumerar la gran cantidad de métodos de piano —y de otros instrumentos— que abordan estos cuestionamientos, que hablan de la posición de la mano, del cuerpo, cómo sentarse, que proponen ejercicios técnicos, y en ocasiones un pequeño grupo de piezas de

---

<sup>1</sup> Antoni Zabala Vidiella, *La práctica educativa. Cómo enseñar* (Barcelona: Grao, 2005), 27.

índole didáctica para ir sorteando progresivamente las dificultades que tocar un instrumento presenta<sup>2</sup>. Además, están aquellos trabajos que hablan de la innovación en la enseñanza de la música, que tratan de la creatividad, del uso de nuevas tecnologías en la dinámica dentro la clase o como apoyo fuera de esta. Incluso hay trabajos de índole didáctica que reflexionan sobre lo que implica ser docente y lo que se espera del docente dedicado a la enseñanza de un instrumento, las cualidades y habilidades que debe tener y cómo debe desenvolverse en el trabajo con el alumno<sup>3</sup>.

Sin embargo, hay un rubro poco abordado en estas reflexiones: ¿cómo se elige el repertorio a trabajar en clase? En la literatura hay pocas menciones a este respecto. En general se considera que el repertorio —tanto de ejercicios, estudios o piezas— es una decisión tomada en conjunto por el alumno y el docente, o que este último es quien lo elige considerando el diagnóstico personal que tenga del alumno. Se entiende que se deben cubrir ciertas necesidades técnicas y estilísticas para que sea provechoso para el alumno; que se deben contemplar las características físicas, emocionales e intelectuales del alumno; y que la graduación de la dificultad debe ser en una forma de espiral, donde haya elementos técnicos, musicales e interpretativos ya conocidos y superados, junto con nuevos problemas cuya resolución debe aprenderse<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> Un ejemplo es el libro de Stewart Gordon, *Etudes for piano teachers. Reflections on the Teacher's Art* (New York: Oxford University Press, 1995); además de la gran cantidad de métodos didácticos con piezas o estudios organizados, como el de W. S. B. Mathews, *Standard graded course of studies for the pianoforte in ten grades* (Pennsylvania: Theodore Presser co., 1976).

<sup>3</sup> Como ejemplo está el trabajo de Pilar García Calero, *Innovación y creatividad en la enseñanza musical* (Barcelona: Octaedro, 2005).

<sup>4</sup> Rodolfo Navarro, "Algunas consideraciones sobre la clase de instrumento. El violoncello", en Jorge Barrón Corvera (coord.) *Violín, viola, violonchelo y piano: procesos de enseñanza aprendizaje*. (Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas, 2009), 108-109.

¿A qué responde la elección de las cosas que se enseñan en clase de instrumento? Buscar dar respuesta a esta pregunta puede llevar a pensar en el repertorio, la técnica, o bien tipo de música que se trabajará.

En este sentido podemos ver que la elección de lo que se enseña está enmarcada por la postura ideológica de una institución, además de la formación y experiencia de los docentes. Que lejos de ser punto de partida para reflexionar y tomar elecciones se asumen como tendencias en un “deber ser” por costumbre, legitimando de esta forma un repertorio como bueno o valioso, permeando sin darse cuenta también a una visión sobre las músicas como valiosas o no.

Es así, que en lo que se selecciona para enseñar se filtra una mirada que legitima no siempre en forma consciente la técnica instrumental, las ideas estéticas, además de la función del músico, del artista y del arte dentro de la sociedad. Hay que reconocer que todas las elecciones que el docente hace en su práctica de enseñanza, incluyendo el material que se utiliza para enseñar, tienen fuertes repercusiones en los aprendizajes del alumno<sup>5</sup>. De ahí la importancia de analizar algunos criterios que orienten la elección del repertorio en la enseñanza de piano. Criterios que incorporen a los estudiantes en sus condiciones y especificidades, a fin de que el docente, desde su experiencia, y en el marco establecido por cada institución, elabore una propuesta de repertorio a partir de una reflexión y análisis consciente.

De ahí la importancia de elegir un repertorio a partir de criterios claros, que guíen la elección del material que se propone trabajar en la enseñanza, en este caso del piano.

En este trabajo se busca plantear desde una perspectiva fundamentada cuáles son los puntos que el docente puede considerar para tomar la decisión del material que trabajará en clase, partiendo por comprender qué tipo de contenido (conceptos teóricos y prácticos que se busca que aprendan los estudiantes) se requiere en la

---

<sup>5</sup> Zabala Vidiella, *La práctica educativa*, 27.

enseñanza de un instrumento musical como el piano, identificando lo esperado institucional y socialmente, así como cuáles son las necesidades, posibilidades e intereses que el docente y el alumno tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje del piano, a fin de incorporar aspectos sobre necesidades técnicas, estilísticas e interpretativas que se deben solventar durante su formación.

De esta forma este trabajo expone algunos aspectos teóricos y prácticos que pueden ser considerados por un docente de instrumento para elegir el repertorio a trabajar, temática que ha sido poco abordada en los trabajos de didáctica musical y del instrumento. Además, dicha descripción puede servir de guía a docentes de otros instrumentos para plantear un modelo de reflexión propio que permita llevar a cabo análisis de materiales.

El primer capítulo se dedica a examinar la práctica de la enseñanza dentro de las instituciones, que incluye el entendimiento de qué es el currículum, sus partes y su función. Además, se examina la tarea del docente como intérprete del currículum y se plantea una descripción del tipo de contenidos que se abordan dentro de la clase de piano.

El capítulo número dos está dirigido a examinar los antecedentes de la enseñanza del piano y se dedica un momento a entender la manera de enseñar particular de tres docentes del piano de finales del siglo XIX. Se hace una descripción de cómo es que se da la enseñanza de la música actualmente en las instituciones. Y finalmente se reflexiona en torno a cómo la clase de piano puede ser un lugar para proponer alternativas de contenido y de metodologías.

Una propuesta sobre los criterios que el docente debe considerar al momento de elegir el repertorio de piano se hace en el capítulo número tres. Inicia con un análisis de tres proyectos educativos de tres instituciones que imparten la carrera de piano a nivel profesional en la Ciudad de México, esto con el fin de mostrar las diferencias y puntos en común y de ilustrar los tópicos que el docente debe examinar en función del currículum que cada institución propone. Se incluyen además algunos otros

criterios a manera de propuesta que involucran al profesor, al alumno y a la comprensión del contexto.

En el capítulo cuatro, a partir los criterios que se expusieron el capítulo tres, se propone un instrumento que sirva al docente para guiar la reflexión al momento de elegir el repertorio a manera de lista de cotejo.

Hay que aclarar que este trabajo se limitará a hacer una reflexión sobre el trabajo del docente como intérprete del currículum, del alumno en sus condiciones particulares y de la realidad institucional escolar, en el marco de la enseñanza del instrumento, específicamente del piano. Esto dentro del contexto de la enseñanza de la música académica institucional, es decir, sin atender a manifestaciones musicales populares o comerciales, o cuya enseñanza no ocurra dentro del marco de una organización institucional —específicamente universitaria o de enseñanza profesional—, o sea, dentro de una forma organizada de transmisión cultural de espacios y modos, con una interacción social estable y objetivada en la que hay roles sociales definidos<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> José Contreras Domingo, *Enseñanza, currículum y profesorado* (Madrid: Akal, 1990), 26.

# 1. LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL MARCO INSTITUCIONAL

En este apartado se busca explicar de qué forma la práctica docente, centrada en el proceso enseñanza-aprendizaje, se desprende de lo planteado en el currículum, el cual comunica de manera formal los principios y rasgos esenciales de un proyecto educativo. Cabe destacar que la enseñanza como práctica social involucra a personas que establecen una relación de intercambio desde roles específicos, con expectativas a veces en contradicción; además de historias e intereses diversos que responden a contextos y momentos particulares no solo desde lo institucional, sino en gran medida desde los docentes involucrados.

## 1.1. La enseñanza en el marco institucional

Por enseñanza se entiende un proceso dedicado a “(...) provocar dinámicas y situaciones en los que pueda darse el proceso de aprender en los alumnos”<sup>1</sup>. Esta explicación reconoce de inicio que la enseñanza incluye de alguna forma al aprendizaje, al tiempo que se refiere a un proceso, es decir, hay una serie de preparativos y pasos cuya presencia estructurada es necesaria para que pueda darse. También, da a entender que es búsqueda de aprendizaje por parte de los estudiantes, el cual puede impulsarse en más de un modo: a través de dinámicas, actividades dirigidas, o por el diseño de situaciones. De esta manera, se entiende que es el docente el responsable de diseñar en forma intencionada la enseñanza enfocada en producir aprendizajes desde el diseño de diversos escenarios, como agente que impulse y regule dicha actividad.

Así, la intencionalidad implica un posicionamiento por parte del docente en la manera como se entiende y ocurre el aprendizaje<sup>2</sup> dentro de lo planteado en el currículum<sup>3</sup>, en el cual están vertidas las ideas institucionales.

---

<sup>1</sup> José Contreras Domingo, *Enseñanza, currículum y profesorado* (Madrid: Akal, 1990), 79.

<sup>2</sup> Contreras Domingo, *Enseñanza, currículum y profesorado*, 79.

<sup>3</sup> En este sentido, como se verá más adelante, el currículum implica un posicionamiento: un conjunto de proyectos y fines institucionales sustentados desde su comprensión por grupos de docentes que lo llevan a la práctica.

En relación al aprendizaje, existen diversas concepciones de cómo este se da en los alumnos; explicar estas concepciones está fuera de las intenciones de este apartado, pero se puede establecer en términos generales que aprender consiste en llevar a cabo

(...) una serie de acciones orientadas a determinadas metas. Estas acciones involucran a la totalidad de la persona humana (...) donde puede darse el predominio de alguna de las áreas de la conducta de la mente, del cuerpo y del mundo externo (...) se trata de acciones simbólicas: analizar, relacionar, generalizar, etc., operaciones manuales: manipular objetos, reunir materiales, movilizarse, etc.; como sentimientos, valoraciones y formas de relación con el medio social<sup>4</sup>.

Esta idea implica que aprender significa que el sujeto:

(...) accione sobre el objeto de conocimiento (contenidos, habilidades, destrezas, actitudes, sentimientos, etc.) a los efectos de apropiarse de él y transformarlo. Las acciones realizadas por el sujeto no se dan en forma incoordinada sino organizadas en relación a la direccionalidad marcada por las metas<sup>5</sup>.

Bajo estas afirmaciones el aprendizaje se muestra como un proceso que, al igual que la enseñanza, requiere intencionalidad y se regula por las metas que el sujeto que lo lleva a cabo se propone lograr.

Ahora bien, la literatura especializada recurre al concepto de proceso enseñanza-aprendizaje para reconocer la vinculación entre estos, sin embargo, como lo señala Contreras Domingo, esta relación no es de tipo causal, entendido como que el aprendizaje es consecuencia de la enseñanza, ya que la realidad es que puede haber enseñanza y no darse el aprendizaje, o haber aprendizaje sin haber el

---

<sup>4</sup> Azucena Rodríguez. "El proceso de aprendizaje en el nivel superior y universitario", *Colección pedagógica universitaria* 2 Centro de Estudios Educativos de la Universidad Veracruzana, 2, (julio-diciembre, 1976): 3.

<sup>5</sup> Rodríguez, "El proceso de aprendizaje en el nivel superior...": 3.

proceso intencional de enseñar; este autor refiere que la relación es más bien una dependencia ontológica<sup>6</sup> y no de causa-efecto<sup>7</sup>.

La tarea del docente de diseñar y elaborar propuestas de enseñanza encaminadas a lograr aprendizajes en los alumnos a través de una práctica concreta dentro de contextos particulares resulta un proceso en "(...) una situación social que como tal se encuentra sometida a las variaciones de las interacciones entre los participantes, así como a las presiones exteriores y a las definiciones institucionales de los roles(...)"<sup>8</sup>. De esta forma la enseñanza resulta un proceso dinámico en tanto que las intenciones de los involucrados se van modificando, al igual que los roles de quienes participan y las expectativas de la sociedad expresadas a través de los instrumentos institucionales.

El proceso de enseñanza que busca lograr aprendizajes en los estudiantes se desarrolla en el marco de una institución educativa, la cual, como todas las instituciones, tiene ciertas características que la determinan, a saber: a) historicidad, es decir, toda institución es consecuencia de un proceso histórico; b) objetividad, es decir, que las generaciones posteriores las perciben como siempre presentes y dadas por la realidad; c) funcionalidad, esto es, tienen la función de controlar el comportamiento humano al definir y canalizar en una dirección las acciones que se esperan de los individuos, haciendo previsible su comportamiento; y d) resistencia a los intentos de cambio, o evasión, ya sea por su pura presencia o por mecanismos de control integrados a ellas<sup>9</sup>.

---

<sup>6</sup> Relación en que para la existencia de una cosa debe existir también la otra. En este caso es una relación semántica entre los conceptos "enseñanza" y "aprendizaje", de modo que para entender el significado de uno depende, de diversas maneras, de la existencia del otro concepto. Gary D. Fenstermacher, "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza" en Merlin C. Wittrock *La investigación de la enseñanza 1* (Barcelona: Paidós, 1989),153.

<sup>7</sup> Contreras Domingo, *Enseñanza, currículo y profesorado*, 22.

<sup>8</sup> Contreras Domingo, *Enseñanza, currículo y profesorado*, 23.

<sup>9</sup> Contreras Domingo, *Enseñanza, currículo y profesorado*, 26-27.

Como consecuencia de su continuidad histórica, las instituciones necesitan justificarse a sí mismas, legitimarse; esto lo hacen desarrollando modos de autoexplicación que dan legitimidad tanto a un nivel cognoscitivo como normativo; estas legitimaciones las van aprendiendo las nuevas generaciones a la vez que se socializan<sup>10</sup>. La escuela, en este sentido, es una institución que se ha ido consolidando a través del tiempo y que hoy se ve como necesaria y parte insustituible del panorama social debido a la “(...) división de trabajo y a la concomitante distribución social del conocimiento”<sup>11</sup>.

Con lo antes señalado puede observarse que las escuelas de música se nos presentan como instituciones posicionadas dentro de la sociedad de manera sólida, que cumplen la función de ser el lugar donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música de manera especializada, un lugar donde intencionalmente se provocan las situaciones que promuevan el aprendizaje de los conceptos teóricos y prácticos necesarios para desarrollar la actividad musical, es decir, es un lugar donde los estudiantes desarrollan actividades que los llevan a conocer los conceptos teóricos de la música y a desarrollar las destrezas necesarias para la realización de la obra musical. Pero, como se profundizará más adelante, la escuela de música también cumple con la función social de ser un lugar de reproducción de los ideales de las clases dominantes<sup>12</sup>, además de ocuparse de la conservación de los bienes culturales<sup>13</sup>, y al mismo tiempo, en su calidad de institución educativa, pueden ser el lugar para la crítica que genere contradicciones y resistencia a las imposiciones hegemónicas<sup>14</sup>.

## **1.2. El currículum: guía de la práctica docente**

Si bien la palabra currículum resulta polisémica, para fines de este trabajo la entenderemos como una pauta institucional ordenadora de la práctica de la

---

<sup>10</sup> Contreras Domingo, *Enseñanza, currículo y profesorado*, 27.

<sup>11</sup> Contreras Domingo, *Enseñanza, currículo y profesorado*, 27.

<sup>12</sup> Contreras Domingo, *Enseñanza, currículo y profesorado*, 29-33.

<sup>13</sup> Keit Swanwick, *Música, pensamiento y educación* (Madrid: Morata, 2006), 14.

<sup>14</sup> Contreras Domingo, *Enseñanza, currículo y profesorado*, 33-38.

enseñanza y no como un conjunto de materiales o un compendio del ámbito a cubrir. Es más bien la expresión de un proyecto educativo, un modo de traducir cualquier idea educativa a una hipótesis sujeta a comprobación crítica en la práctica y no a la simple aceptación de esta<sup>15</sup>. El currículum establece una idea sobre qué, cómo y cuándo enseñar, que está sujeta a la comprobación de exponer esta solución a la práctica cotidiana del aula, así como en el quehacer diario institucional.

Es dentro del marco de la institución que se desenvuelve la interacción social que implica el proceso de enseñanza-aprendizaje; esta interacción se encuentra dirigida por los instrumentos que la propia institución hace para guiar las conductas de los participantes y que se conoce como el currículum. Este es el instrumento institucional en el que se sintetizan los principios que guían el proyecto educativo. En él,

(...) se concretan y toman cuerpo una serie de principios de índole diversa – ideológicos, pedagógicos, psicopedagógicos– que, tomados en su conjunto, muestran la orientación general del sistema educativo. Elaborar un diseño curricular supone (...) traducir dichos principios en normas de acción, en prescripciones educativas, con el fin de elaborar un instrumento útil y eficaz para la práctica pedagógica (...)<sup>16</sup>.

La función básica del currículum es construir un puente entre la teoría y la práctica, entre los principios generales y la propuesta de cómo estos se aplicarán en la realidad, además de servir de guía para otras actividades, como la formación del profesorado, la organización de los centros y la organización de los materiales didácticos<sup>17</sup>. Su función es ser un ordenador institucional<sup>18</sup>.

---

<sup>15</sup> Lawrence Stenhouse, *Investigación y desarrollo del currículum* (Madrid: Morata, 2003), 195.

<sup>16</sup> César Coll, *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar* (Barcelona: Paidós, 1987), 21.

<sup>17</sup> Coll, *Psicología y currículum*, 21.

<sup>18</sup> Ángel Díaz Barriga, "Funciones, estructuras y elaboración de los programas" en *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico* (México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2009), 53.

Para elaborar el currículum hay que establecer ciertas concepciones sobre qué es la enseñanza y cómo se consigue. Coll reconoce que hay dos maneras de entender cómo se da la enseñanza: una interpretación cognitivo-evolutiva de la enseñanza, la cual considera que el crecimiento se da por la acción pedagógica que sigue las líneas naturales del desarrollo; y otra que considera que el crecimiento educativo se da por aprendizajes específicos provocados o facilitados por la acción pedagógica directa. Es decir, por un lado se busca promover o facilitar los procesos naturales de desarrollo, mientras que por otro, la intención es fomentar los cambios que dependen de la exposición a situaciones específicas de aprendizaje<sup>19</sup>. Este reconocimiento ideológico es importante porque cada una de las posturas implica proponer un tipo de acciones pedagógicas diferentes<sup>20</sup>. Además, permite reconocer que el currículum elegido por una institución es una opción entre varias y responde a recursos ideológicos y culturales definidos, donde hay prioridades claras: de intereses, cosmovisiones de grupos sociales, materias, y que estas prioridades se imponen por encima de otras<sup>21</sup>.

Operativamente, el currículum se plantea como la selección, organización y secuencias del conocimiento (contenidos). En esta tarea intervienen consideraciones socioculturales (necesidades del alumno y de la sociedad), epistemológicas (rasgos propios de las disciplinas y su articulación), y psicopedagógicas (características psicoevolutivas de los alumnos y competencias), que tratan de conciliar lo que el alumno quiere y necesita con lo que la sociedad quiere y necesita de dicha formación. Con esta concepción el currículum se presenta como un cúmulo de saberes seleccionados y ordenados para ser enseñados.

De acuerdo con Coll, los componentes del currículum que son necesarios para que puedan cumplir su función pueden ser agrupados en cuatro apartados. El primero

---

<sup>19</sup> Coll, *Psicología y currículum*, 23-26.

<sup>20</sup> Coll, *Psicología y currículum*, 23.

<sup>21</sup> Rosa María Torres, *Qué y cómo aprender. Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares* (México: Secretaría de Educación Pública, 1998), 19.

de ellos proporciona la información del qué enseñar; se subdivide en dos secciones: una dedicada a los contenidos (conceptos, sistemas explicativos, destrezas, normas, valores, etc.) y otra a los objetivos (los procesos de desarrollo personal que desean provocarse, favorecerse o facilitarse mediante la enseñanza). El segundo apartado informa sobre el cuándo enseñar, entendido como la manera en que se ordenarán y secuenciarán los contenidos y objetivos. El tercero abarca el cómo enseñar y se refiere a la forma en que se estructuran las actividades de enseñanza-aprendizaje para alcanzar los objetivos propuestos. Finalmente, el cuarto apartado se refiere a cómo y cuándo evaluar, considerando que la evaluación proporciona información sobre la efectividad de la acción pedagógica, lo que es útil para introducir cambios en caso de ser desfavorable. Estos apartados están relacionados, se condicionan y complementan entre sí, pues recogen aspectos distintos de un mismo proyecto educativo<sup>22</sup>.

En estos apartados es donde se resumen y concretan las intenciones que la institución tiene a partir de sus propias concepciones ideológicas, sociológicas, psicopedagógicas y epistémicas, confrontadas y conciliadas con las exigencias sociales y las demandas de los individuos que interactúan en la escuela. Sin embargo, es un instrumento que no funciona solo: requiere de la interpretación de quienes aplicarán las acciones que el currículum propone. Es ahí donde la participación del docente interviene como una actividad intelectual que permite el trabajo educativo al traducir los principios del plan de acción general en actividades concretas y dirigidas al contexto específico de la realidad escolar<sup>23</sup> a través de la práctica docente.

Si bien el currículum es la expresión de un proyecto educativo y cubre aspectos institucionales, docentes y de contenido, también ofrece referentes para el trabajo académico, dependiendo del uso que se le da. En relación a esto, Díaz Barriga reconoce tres posibles aproximaciones. La primera es como visión global del proyecto educativo de una institución, cuyo carácter es más de índole indicativa

---

<sup>22</sup> Coll, *Psicología y currículum*, 31.

<sup>23</sup> Díaz Barriga, "Funciones, estructuras y elaboración...", 59.

debido a lo global de su construcción. La segunda tiene que ver con el trabajo de grupos académicos, cuya finalidad es el trabajo del conjunto de docentes que están en una institución, en especial grupos de docentes que imparten el mismo curso. En este sentido, a partir del plan general se desprenden recortes e interpretaciones elaboradas por grupos de académicos que buscan “(...) orientar la dimensión pedagógica del trabajo escolar y las actividades de apoyo del trabajo docente (la adquisición de material didáctico, bibliográfico y documental, etc.)”<sup>24</sup>, casi siempre de una misma asignatura o área. El tercer trabajo que se desprende del currículum, de acuerdo con Díaz Barriga, es el plan que elabora el docente responsable de impartir alguna asignatura, el cual construye a partir de su interpretación<sup>25</sup>, usando su experiencia, conocimiento de la asignatura y las condiciones particulares del contexto en el cual trabaja.

El programa que elabora cada docente a partir de los lineamientos generales del currículum es resultado de la interpretación de los otros dos y es el que soporta su práctica cotidiana. Bajo esta idea, el currículum es un instrumento que, más que dictar la manera de hacer las cosas, está abierto a la posibilidad de interpretación, crítica y adecuación que se expresa en la práctica docente.

En este sentido, dentro del currículum de música se incluyen las secuencias de los contenidos<sup>26</sup> y cómo se evaluarán, además de establecer los requerimientos para la acreditación de los cursos. Pero es preciso resaltar que lo planteado en el currículum es una propuesta y no una solución única a la tarea de enseñar; esto abre la posibilidad de ajustes y propuestas por parte de los docentes para alcanzar los fines<sup>27</sup> del proyecto educativo.

---

<sup>24</sup> Díaz Barriga, “Funciones, estructuras y elaboración...”, 65-66.

<sup>25</sup> Díaz Barriga, “Funciones, estructuras y elaboración...”, 63-64.

<sup>26</sup> Entendemos por contenidos los conceptos, habilidades y aptitudes establecidos para que los estudiantes aprendan y desarrollen.

<sup>27</sup> En el caso del currículum de música puede tomarse como ejemplo uno de los fines del proyecto educativo del Conservatorio Nacional de Música: “Formar profesionistas del arte al más alto nivel, en cuatro áreas de orientación profesional de la música: interpretación, investigación, creación y

En resumen, el currículum es el producto de una serie de decisiones de aplicación de principios aceptados ampliamente cuya finalidad es justificar y argumentar la solidez de las decisiones tomadas, cuidando de conservar la coherencia del conjunto. Las actividades que propone responden a una finalidad y proyecto educativo.

La razón de existir del currículum es explicar el proyecto educativo que antecede, contextualiza e impulsa las actividades educativas; es decir, lo que está planteado en él toma forma a través de las interpretaciones e iniciativas que con responsabilidad asumen los docentes al buscar llevarlo a cabo en la práctica diaria.

El docente traduce, desarrolla y lleva a la práctica el currículum de una forma viva<sup>28</sup>. En él reside la experiencia pedagógica que puede aportar nuevos puntos de vista y alternativas para alcanzar experiencias exitosas a través de su mirada y el planteamiento de programas a desarrollar en cada una de sus clases, actividad que en el ámbito de la enseñanza desemboca en la toma de decisiones no solo sobre el qué, cómo y cuándo enseñar, sino también el con qué enseñar, entendido este, en el caso que nos ocupa, como la música, la cual será objeto de aprendizaje y a la vez un medio de enseñanza.

### **1.3. El docente como intérprete y mediador del currículum**

Ya se ha establecido en este trabajo que es en el currículum donde se expresan los alcances y límites de la práctica docente, donde se estipulan los contenidos, se proponen maneras de enseñar, los tiempos, los objetivos y los materiales que delinearán aquellos aspectos que conformarán y dirigirán la manera en cómo se desarrollará el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se ha aclarado también que esta manera de estructurar y orientar la práctica docente es una propuesta que

---

docencia”, Conservatorio Nacional de Música, *Plan de estudios 2006* (enmienda, julio 2017) Libro I (México: INBA, 2017), 33. Esta es una finalidad institucional que es compartida por otras escuelas, como la Escuela Superior de Música y la Facultad de Música de la UNAM. Se profundizará en estos aspectos en otro apartado.

<sup>28</sup> Coll, *Psicología y currículum*, 29-30.

selecciona cada institución escolar, entre muchas otras posibles, y que esta se elige conforme a principios e intereses muy particulares, es decir, se hace una elección que deja fuera a otras posibles.

Así, los elementos del currículum, principalmente el contenido, son decisiones arbitrarias que ciertos grupos toman en función de intereses no siempre explícitos y/o conscientes, que permiten la reproducción de un tipo de cultura, y cuya selección responde a ideologías y lugares que juega la institución junto con la disciplina dentro de la sociedad.

Hasta este punto el currículum se ha mantenido como un instrumento guía para la práctica docente. De tal forma que el docente es el que desarrolla en la mayoría de los casos, de forma individual y solitaria, la tarea compleja de traducir lo que en el currículum se propone para diseñar un plan de acción en el aula. Esta tarea incluye ayudar a los alumnos a introducirse en una comunidad de conocimiento<sup>29</sup>. Esto lo consigue el docente poniendo las condiciones para que el alumno acceda a ciertos contenidos, lo que lleva a que se prioricen unos sobre otros con una orientación y no otra.

Así, el docente es mediador entre los contenidos (saberes) y los alumnos, buscando la forma más adecuada de proponer y presentar los contenidos a trabajar. Para ello, es recomendable que el docente recurra a la observación de los alumnos, comprendiendo los conocimientos previos que éstos tienen e invitándolos a que los externen. Para, a partir de ahí, presentar contenidos nuevos y mostrar sus elementos nucleares, los cuales deben relacionarse y contrastarse con lo que el alumno ya conoce. De esa manera el docente abre el espacio para que los alumnos vivan estos contenidos, experimentándolos y analizándolos<sup>30</sup>.

---

<sup>29</sup> Stenhouse, *Investigación y desarrollo del currículum*, 31.

<sup>30</sup> Antoni Zabala Vidiella, *La práctica educativa. Cómo enseñar* (Barcelona: Grao, 2005), 36.

El docente, al bajar el currículum al aula se convierte en mediador, lo que supone tomar decisiones singulares y concretas para ponerlo en acción<sup>31</sup>. Es en clase donde todas las hipótesis del currículum se ponen en práctica y a prueba, lo que supone para el docente una labor de traducción en la elaboración de propuestas. Ya que, entre la cultura más elaborada, que es campo de acción del especialista, y el conocimiento que deben recibir los estudiantes hay una brecha que debe ser mediada, traducida por ciertos agentes que permitan la transmisión de esa cultura. La tarea de agente mediador recae en el docente lo que le permite proponer el manejo, hacer recortes y propuesta de ciertos contenidos<sup>32</sup>.

Otra parte de la mediación recae en la selección de los materiales, como los textos (en este caso los métodos de instrumento, entendidos como los materiales didácticos diseñados para guiar gradual y ordenadamente el aprendizaje de un instrumento musical), documentos que funcionan como traductores del currículum que plasman una forma concreta de realización<sup>33</sup>.

La propuesta de mediación se materializa en las actividades y situaciones de aprendizaje que el docente lleva a cabo durante la clase: entre mayor sea la experiencia del docente, su traducción se verá más inspirada y enriquecida. Esto nos exige reconocer algo importante: cada docente en su individualidad lleva a múltiples traducciones, cada una distinta a la del resto de docentes. Esto debido a que cada docente no dispone de los mismos hábitos, ni emplea los mismos esquemas generadores de contenido, ni las mismas imágenes de la cultura o la excelencia, ni los mismos valores. El producto final de estas reflexiones es lo que se conoce como “currículum real”, entendido como el “(...) conjunto de experiencias,

---

<sup>31</sup> María Clemente Linuesa “Diseñar el currículum: Prever y representar la acción”, en José Gimeno Sacristán *et al. Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (Madrid: Morata, 2012), 17.

<sup>32</sup> José Gimeno Sacristán, “¿Qué significa el currículum?” en José Gimeno Sacristán *et al. Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (Madrid: Morata, 2012), 32.

<sup>33</sup> Sacristán, “¿Qué significa el currículum?”, 37.

tareas, actividades, que originan o se supone han de originar aprendizajes”<sup>34</sup> elaboradas por el docente en su plan de clase.

Sin embargo, esto no supone que el currículum real que el docente genera sea la cabal realización de lo que ocurre en el aula, pues muchas cosas escapan a su control. Ni todo lo que se selecciona se hizo de manera consciente, ni las actividades se desarrollan como estaban previstas del todo<sup>35</sup>. Es decir, es en el encuentro con los alumnos donde lo planeado se pone a prueba, se ajusta y se adecua.

En relación a los contenidos, en ocasiones las elecciones en cuanto al qué, cómo y cuándo enseñar son tomadas a partir de una reflexión, pero también resultan de inercias sin mayor reflexión ni criterios claros.

Pese a todo esto, el docente es el responsable de “(...) la elaboración del proyecto de trabajo que oriente la perspectiva institucional con las condiciones y dinámicas particulares observadas en el grupo de estudiantes (...)”<sup>36</sup>. En esto es que consiste la labor del docente como intérprete y mediador. Es él quien busca poner en consonancia las intenciones que una institución tiene con la realidad manifestada en la realidad de la clase. Esta labor implica que el docente requiere vincular los contenidos con las formas de enseñanza, a través de tareas, actividades, estrategias para lograr los aprendizajes esperados en relación con los contenidos<sup>37</sup>.

Para el docente, interpretar el currículum y poder hacer su trabajo de mediador requiere averiguar en qué consiste lo esencial del conocimiento que se enseña, a fin de elaborar procedimientos para trabajar con ellos y diseñar la manera de

---

<sup>34</sup> Philippe Perrenoud “El ‘currículum’ real y el trabajo escolar” en José Gimeno Sacristán *et al.* *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (Madrid: Morata, 2012), 94.

<sup>35</sup> Perrenoud “El ‘currículum’ real y el trabajo escolar”, 95.

<sup>36</sup> Díaz Barriga, “Funciones, estructuras y elaboración de los programas”, 4.

<sup>37</sup> José Gimeno Sacristán, “El currículum en la acción. La arquitectura de la práctica” en José Gimeno Sacristán *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (Madrid: Morata, 1991), 17.

enseñar<sup>38</sup>. Para hacer ese diseño el docente toma una serie de decisiones en las cuales considera factores como la materia a cubrir, la información que dará a los alumnos, los procedimientos a ensayar, los libros y materiales que usará, los ejercicios a realizar, al igual que el contexto en el que se trabaja, las capacidades e intereses de los alumnos, el currículum, restricciones de horario<sup>39</sup>.

Lo propuesto en el currículum no agota ni establece un esquema que sea universal para realizar esta interpretación, más bien enmarca y orienta con lo establecido en él las prácticas que los diversos docentes llevan a cabo en los salones de clases. Los docentes al hacer la interpretación y mediación de lo planteado en el currículum, al diseñar su enseñanza, requieren atender elementos clave planteados, como son los objetivos, la secuencia, el nivel y los fines del proyecto educativo, como referentes de las decisiones que tomen sobre la impartición de sus clases, de conformidad con el contexto en el que cada docente se desenvuelve<sup>40</sup>.

En este sentido, puede haber tantas formas de bajar el currículum a las clases como docentes; sin olvidar que estas distintas posibles formas de enseñar deben estar siempre dentro del marco y los objetivos planteados en el currículum. En esto consiste que los docentes interpreten y funcionen como mediadores entre lo planteado en el currículum y los estudiantes, sin ignorar los planteamientos que el currículum propone, frente a lo cual, el docente debe poner atención y tomar decisiones en cuanto a su relevancia y la solución que dará cada uno de estos.

Con lo aquí expuesto, se observa que la docencia requiere de una formación en aspectos didácticos, a fin de elaborar propuestas adecuadas de mediación dirigidas a lograr aprendizaje. La formación que profesionaliza al docente viene más del intercambio social con otros docentes más experimentados —a través del trabajo colegiado o de la experiencia con los propios alumnos— que de la deducción a partir de los supuestos teóricos recibidos en cursos, o de la literatura especializada, esto

---

<sup>38</sup> Sacristán, “El currículum en la acción”, 20.

<sup>39</sup> Sacristán, “El currículum en la acción”, 43.

<sup>40</sup> Sacristán, “El currículum en la acción”, 40.

debido a que la realidad en el aula reclama urgencia de actuación más que una justificación teórica de su práctica<sup>41</sup>. El docente no se forma completamente hasta que se expone a la realidad del aula, y siendo así, su formación es una construcción constante que se adapta a los continuos cambios y variables que la realidad escolar tiene en cada nuevo ciclo. Las decisiones de los docentes no se apoyan en el conocimiento formal construido sobre una base teórica o científica, su mayor fuente de alimentación viene de la reflexión y el análisis de su experiencia personal<sup>42</sup>.

El docente es una:

(...) figura fundamental en el desarrollo de la estrategia de la enseñanza. Él es quien tiene que comprender el funcionamiento de lo real y articular su visión crítica de esa realidad con sus pretensiones educativas, que a su vez se definen y reformulan en función de los contextos específicos y las experiencias acumuladas (...)<sup>43</sup>.

En resumen, al docente hay que considerarlo como el:

(...) sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de esta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. La adopción por el docente de una perspectiva axiológica, ideológica (en el sentido de visión del mundo), incide en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone y, por lo tanto, también tiene su expresión en la construcción metodológica<sup>44</sup>.

El docente que se ocupa de enseñar a tocar el piano debe ser el sujeto que se encarga de diseñar una propuesta de enseñanza para cada alumno, donde haga consciente la metodología a seguir como producto de interpretar lo que el currículum

---

<sup>41</sup> Sacristán, "El currículum en la acción", 29.

<sup>42</sup> Sacristán, "El currículum en la acción", 52.

<sup>43</sup> Contreras Domingo, *Enseñanza, currículo y profesorado*, 47.

<sup>44</sup> Gloria Edelstein, "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo" en Alicia W. de Camilloni, *et al. Corrientes didácticas contemporáneas* (Buenos Aires: Paidós, 1996), 85.

le propone, conciliando la lógica de la música a trabajar, las posibilidades y necesidades específicas del alumno y los contextos particulares que se están presentando en ese momento. Su propuesta es reflejo de la adopción de una ideología sobre la música y la manera de enseñarla, elección que pudo tomarse de forma consciente o no y que se apoya en su propia experiencia. Este diseño es una respuesta personal —distinta a la respuesta que otros docentes pudieran tomar— a la pregunta de cómo se llevará a cabo la tarea de enseñar a tocar el piano.

#### **1.4. Los contenidos. Qué enseñar en el repertorio pianístico**

El contenido del currículum, al igual que muchos de sus componentes, es tomado a partir de la elección de ciertas ideologías sobre otras, de ciertos conocimientos sobre otros. “(...) De todo lo que sabemos y es potencialmente enseñable y posible de aprender, el currículum es una selección regulada de los contenidos a enseñar y aprender que, a su vez, regula la práctica didáctica que se desarrolla durante la escolaridad”<sup>45</sup>. No solo regula el conocimiento que se impartirá dejando ciertos contenidos fuera, también regula otros aspectos como los tiempos para enseñar y aprender, pone límites a las asignaturas y disciplinas para poder dirigir la acción de estas en la práctica cotidiana dentro del aula<sup>46</sup>; por todas estas cualidades su acción no es neutra<sup>47</sup>.

Los conocimientos que se imparten en las escuelas integran una estructura de conocimiento muy particular. Una construcción que responde a las necesidades del funcionamiento escolar y que se conoce como contenidos o conocimiento escolar<sup>48</sup>, que tienen que ver con:

(...) el conocimiento que se propone y se elabora en la escuela, que participando de las aportaciones de otras formas de conocimiento (...) aparece como un conocimiento diferenciado y peculiar ajustado a las características propias del

---

<sup>45</sup> Sacristán, “¿Qué significa el currículum?”, 26.

<sup>46</sup> Sacristán, “¿Qué significa el currículum?”, 28.

<sup>47</sup> Sacristán, “¿Qué significa el currículum?”, 30.

<sup>48</sup> Algunos autores los denominan cultura escolar.

contexto escolar (...) pero que se pretende también que sea generalizable a otros contextos (...)<sup>49</sup>.

Obviamente estos otros contextos son aquellos que están fuera del contexto escolar, sin embargo, dicha pretensión no siempre se satisface, pues al ser una construcción propia de la escuela, tiende a tener un valor y sentido alejado de lo cotidiano, de lo científico<sup>50</sup> y, en consecuencia, también de lo artístico<sup>51</sup>.

La selección de los contenidos escolares se realiza a través de prácticas que las instituciones van construyendo en respuesta a las necesidades de la especificidad y características de las disciplinas en distintos momentos históricos y se manejan como un conocimiento diferenciado del que se produce y difunde fuera de la escuela. En este sentido, la selección de los contenidos debe ser un puente entre el conocimiento existente hasta el momento y la formación de los estudiantes; debe elegirse con bases sólidas en relación con el campo de la disciplina de que se trate, lo que implica por parte de la institución, no solo una selección, sino una propuesta de organización encaminada idealmente a que los alumnos adquieran conocimientos básicos para construir un criterio propio que les permita continuar aprendiendo una vez fuera de la escuela.

El recorte arbitrario que se realiza del conocimiento para establecer los contenidos del currículum busca cumplir con los objetivos e intereses que cada institución persigue, por lo que existen diversas escuelas con estilos y tendencias propias, las cuales no necesariamente comulgan entre sí. Hablar de contenido hace referencia a "(...) todo cuanto hay que aprender para alcanzar unos objetivos que no sólo

---

<sup>49</sup> Eduardo García, "La naturaleza del conocimiento escolar: ¿Transición de lo cotidiano a lo científico o de lo simple a lo complejo?" en María José Rodrigo y José Amay (comp.) *La construcción del conocimiento escolar* (Barcelona: Paidós, 1997), 76.

<sup>50</sup> García, "La construcción del conocimiento escolar", 35.

<sup>51</sup> García, "La construcción del conocimiento escolar", 51.

abarcan las capacidades cognitivas, sino también incluyen a las demás (...), capacidades motrices, afectivas, de relación interpersonal y de inserción social”<sup>52</sup>.

Dentro de la escuela el conocimiento que se proporciona conocido como contenidos escolares no empata propiamente con los conocimientos que se dan en el ejercicio diario de la ciencia o el arte. Los contenidos escolares son un recorte de conocimientos que se adecua al ambiente escolar, cuya finalidad es ser usado en situaciones de enseñanza y provocar así el aprendizaje de ciertos hechos o habilidades. Este contenido no se mantiene invariable y está sujeto a cambios y adecuaciones constantes<sup>53</sup>; esto en función de las situaciones que se dan en la realidad del aula o como producto de cambios en los intereses institucionales, del alumno, del docente y del momento histórico.

El docente frente a los contenidos escolares propuestos, en su tarea de intérprete y mediador en beneficio del aprendizaje de los estudiantes, puede abordar contenidos distintos, mas no desiguales<sup>54</sup>, es decir, se pueden elegir alternativas de contenido que respondan mejor a la situación real del aula pero sin que sean de menor valor educativo o exigencia para el alumno. En el caso de la música, puede haber contenidos diferentes a los planteados en el currículum cuando el docente encuentra otros más adecuados al alumno, pero que sigan siendo un reto que lo empuje a la mejora de sus habilidades musicales y cubran con los estándares planteados en el currículum.

La reflexión que requiere hacer el docente gravita en torno “qué enseñar”, es decir, cuáles serían los contenidos, repertorio, autores y literatura más adecuados para impulsar el aprendizaje de los alumnos, siempre dentro del marco y exigencia curricular. No se enseña igual una materia científica que una de tipo artístico;

---

<sup>52</sup> Zabala Vidiella, *La práctica educativa*, 28.

<sup>53</sup> Zabala Vidiella, *La práctica educativa*, 33.

<sup>54</sup> José Gimeno Sacristán, “La sustantividad educativa de los contenidos. Algunas obviedades que, al parecer no lo son” en José Gimeno Sacristán (comp.) *Los contenidos una reflexión necesaria* (Madrid: Morata, 2015), 18.

tampoco se puede enseñar igual en una escuela dirigida a la iniciación que en una dedicada a la profesionalización o investigación de la materia que se estudia<sup>55</sup>.

Los contenidos dentro de la enseñanza instrumental tienen una especial forma de expresarse en un currículum que muestra expectativas específicas<sup>56</sup>. Un ejemplo es el planteamiento que tiene el Conservatorio Nacional de Música, el cual puede resumirse como orientado a conseguir que el estudiante de piano toque su instrumento<sup>57</sup>. La propuesta de contenidos de esta institución se limita a expresar los requerimientos que en cada nivel se espera cubrir tanto a nivel técnico, interpretativo y de habilidades, junto con un listado de repertorio sugerido para abordar esas habilidades. Incluye también la manera de evaluar con la "(...) ejecución correcta y de memoria del material señalado en el programa de estudios para cada uno de los grados que conforman la carrera (...)"<sup>58</sup>; donde se evalúan aspectos relacionados con la fluidez y solvencia técnica, la correcta lectura de las obras, exposición correcta de la forma y estilo, el buen sentido rítmico, la solidez de la memoria, correspondencia entre el grado de dificultad y el grado a acreditar, además de la presencia escénica.

Cuando el docente toma ciertas decisiones sobre qué enseñar en relación con la enseñanza del instrumento se enfrenta a una complejidad al tener que elegir un repertorio de estudio que sea acorde a lo propuesto institucionalmente, pero que a la vez sea acorde a las necesidades y posibilidades reales del alumno, considerando que el alumno puede tener necesidades particulares distintas a las que la institución está considerando para su grado, esto como resultado de la observación docente del desempeño previo o intereses particulares del estudiante.

Hay varias cosas a considerar tales como el grado de concreción de los objetivos que se van a plantear, es decir, qué tan generales o específicos serán los logros

---

<sup>55</sup> Sacristán, "¿Qué significa el currículum?", 39.

<sup>56</sup> Swanwick, *Música, pensamiento y educación*, 163.

<sup>57</sup> Conservatorio Nacional de Música, *Plan de estudios 2006* (enmienda, julio 2017) Libro III (México: INBA, 2017), 133-160.

<sup>58</sup> Conservatorio Nacional de Música, *Plan de estudios 2006* Libro III, 160.

que se persiguen; si se buscará que sean aplicables a cualquier obra que se estudie o solo para las obras que se están estudiando en el momento. Además, también debe considerarse la vía de acceso, es decir, cuál será el aspecto de mayor peso y por el cual las acciones educativas dirigirán su rumbo, estas pueden orientarse a los contenidos (los conocimientos: la postura corporal, la manera de ejecutar ciertos pasajes, saber sobre ciertos estilos), a los resultados esperados (en este caso tocar la obra ya sea públicamente o no) o con relación a las actividades (las cuales tienen un valor educativo intrínseco, independientemente del contenido que manejen y de los posibles aprendizajes que puedan constatarse, como acompañar a otros instrumentistas). Cada una de estas vías tiene distintas particularidades y consecuencias<sup>59</sup>.

La dinámica de una clase de instrumento, en este caso la clase de piano, está envuelta en muchos rasgos que la hacen distintiva. Dentro de ella se encuentran muchos tipos de conocimiento que se complementan mutuamente y son necesarios para alcanzar el objetivo deseado, que puede establecerse como que el alumno toque su instrumento. Un objetivo que puede expresarse de manera muy parca pero que al reflexionar el proceso que implica tocar un instrumento, en cuanto a la diversidad de conceptos que se necesitan para conseguirlo y el proceso que el docente debe realizar para ser un guía que estructure un proceso que permita alcanzar esta meta, se descubre que, en realidad, enseñar a ejecutar un instrumento musical es una tarea de las más complejas que puede haber.

Para comenzar a dilucidar lo complejo de esta labor partamos del tipo de conocimiento involucrado. Los contenidos dentro de las clases de piano, y que pueden estar presentes también en el resto de las clases de instrumento de manera similar, incluyen saberes que posibiliten el desarrollo de las capacidades motrices, afectivas, de relación interpersonal y de inserción social. Estos aspectos resultan cruciales en la vida del músico, aunque estos últimos muchas veces se enseñan de manera paralela o secundaria y no directamente.

---

<sup>59</sup> Véase una explicación detallada sobre las vías de acceso en Coll, *Psicología y currículum*, 50-64.

Es clara la importancia del desarrollo motriz por el hecho de que la ejecución en sí misma es una habilidad de esta índole; la parte afectiva y la relación con los otros es necesaria en la actividad profesional, si se reconoce que parte de la actividad musical del pianista consisten en la participación dentro de grupos de cámara, orquestas, o como acompañante, donde la falta de las habilidades sociales puede perjudicar el resultado musical; la inserción social, hace referencia a que el músico tiene un papel social, el cual en varias ocasiones tiene que validar para lograr insertarse en el ámbito cultural y laboral de su sociedad. Una formación así solo puede ocurrir en un ambiente que integre todos estos conocimientos y habilidades, encaminándolos hacia una formación donde tocar la obra implique mucho más que la simple realización de esta. Tener claro qué enseñar y por qué permite al docente alcanzar el objetivo de que el alumno sea capaz de tocar y de llevar a cabo con la mayor solidez posible la realización de la obra musical.

Coll organiza los contenidos en: conceptual/factual, procedimental y actitudinal. Señalando que los contenidos conceptuales/factuales los constituyen los hechos, conceptos o principios teóricos; los procedimentales están relacionados a los procedimientos, las técnicas o métodos propios de la disciplina; y los actitudinales corresponden a los valores, actitudes y normas<sup>60</sup>.

Al interior de una institución educativa, según el tipo de formación que se busque alcanzar, la presencia de estos tipos de contenidos variará en cantidad<sup>61</sup>, es decir, una formación más integral tendrá un equilibrio entre los tres tipos, pero si es una formación más inclinada a la práctica habrá un mayor número de conocimientos procedimentales que conceptuales o actitudinales. Así, en la formación musical que se da en la escuela regular, donde los contenidos conceptuales tienen más peso sobre los demás, parece haber una formación más inclinada a la cultura general o al deleite<sup>62</sup>.

---

<sup>60</sup> Zabala Vidiella, *La práctica educativa*, 30.

<sup>61</sup> Zabala Vidiella, *La práctica educativa*, 30.

<sup>62</sup> Swanwick, *Música, pensamiento y educación*, 163.

Cada tipo de contenido se aprende de una forma específica<sup>63</sup>. Un contenido factual, es decir un dato, hecho, acontecimiento o situación que sean concretos y únicos son del tipo que se aprenden a través de actividades que permitan la memorización de estos datos. Un ejemplo sería el aprendizaje del sistema de digitación del piano, donde hay que memorizar la relación que hay entre números y su equivalencia con cada uno de los dedos de la mano; o el conocimiento de los datos biográficos básicos de compositores, por ejemplo, el año de nacimiento o de muerte. De la misma manera podemos hablar del concepto de clasicismo o romanticismo; los principios serían las reglas que determinan y diferencian estos estilos musicales. Este tipo de contenidos se aprenden con actividades que promuevan la elaboración y construcción personal del concepto, que permitan integrar nuevos contenidos a los que ya se tenían, que faciliten la comprensión del concepto para poder interpretarlo y utilizarlo en situaciones nuevas o para construir ideas nuevas<sup>64</sup>.

Un aprendizaje procedimental es aquel formado por una serie de acciones ordenadas y finalizadas, dirigidas a conseguir un objetivo, como puede ser la metodología seguida para resolver dificultades técnicas al tocar escalas o arpeggios. Zabala Vidiella reconoce que hay una cantidad inmensa y variada de procedimientos, con características muy particulares, por ello propone organizarlos en tres ejes, los cuales pueden aplicarse en la enseñanza del piano. El primero identificado como el eje motriz/cognitivo, si sus componentes involucran componentes más o menos motrices o cognitivos; tocar una escala es una habilidad motriz, leer la partitura, una cognitiva. El segundo eje que propone tiene que ver con pocas acciones/muchas acciones, y se relaciona con el número de acciones, si son pocas o múltiples las acciones involucradas; por ejemplo, tocar una escala implica pocas acciones, leer a primera vista son múltiples acciones. El tercer eje lo denomina algorítmico/heurístico y se refiere al grado predominante en el orden de

---

<sup>63</sup> Una descripción más detallada se halla en Zabala Vidiella, *La práctica educativa*, 39-46; aquí solo se recogen de manera general los principios que ella propone y se ejemplifican algunos con la práctica instrumental.

<sup>64</sup> Zabala Vidiella, *La práctica educativa*, 42.

la secuencia, es decir, si siempre se sigue el mismo orden, como al leer a primera vista donde se sigue generalmente el mismo procedimiento; o puede haber variación, como los métodos de resolución de problemas técnicos que responden a la naturaleza de la propia dificultad y sus pasos se organizan en función del problema a resolver.

En términos generales, siguiendo a esta autora, se puede decir que un contenido procedimental se aprende por modelos expertos<sup>65</sup>, es decir, vía la experiencia. Es necesario realizar las acciones que componen el proceso para vivir la experiencia, ese es el punto de partida, no basta con saber teóricamente cómo se realizan. Saber los pasos que hay que seguir para poder leer algo a primera vista no garantiza que el alumno pueda realizarlo, debe experimentarlos para adquirir la habilidad necesaria.

Los contenidos procedimentales requieren de continuo ejercicio para poder alcanzar un dominio competente, ello justifica las muchas horas tocando escalas y arpeggios para poderlos tocar bien y en distintas situaciones. Este tipo de contenidos requieren también de la reflexión sobre lo que se hace a fin identificar las condiciones ideales para llevarlo a cabo, un ejemplo es identificar la postura corporal más eficiente para cierto pasaje. No hay que olvidar que estos conocimientos deben ser aplicables en contextos diferentes y no siempre previsibles. Este último rasgo es vital en la práctica instrumental debido a la gran diversidad de situaciones técnicas, estilísticas y expresivas que se presentan en la música misma.

En cuanto a los contenidos actitudinales, corresponden a los valores y normas que complementan la formación de los alumnos. Los valores son principios éticos que permiten emitir juicios sobre la conducta y el sentido de ella, un ejemplo es el respeto por los demás o la responsabilidad, el aprecio por el arte o por ciertos tipos de música. Las actitudes son las tendencias o predisposiciones que tiene una persona de actuar de cierta manera, más o menos de manera constante, conforme a un valor determinado, como ser cooperativo dentro de un grupo. Las normas son patrones o

---

<sup>65</sup> Zabala Vidiella, *La práctica educativa*, 43.

reglas de comportamiento que hay que seguir en determinados momentos a los cuales están obligados los miembros de un grupo social. Todos estos contenidos están estrechamente relacionados y tienen en común que dentro de ellos hay componentes de tipo cognitivo (conocimiento o creencias), afectivos (sentimientos y preferencias) y conductuales (acciones y declaraciones de intención); pero el grado de incidencia de cada uno de estos componentes está condicionado a si se trata de un valor, una actitud o una norma.

Se considera que se ha aprendido un valor cuando este se ha interiorizado y se han elaborado ciertos criterios que permiten tomar una posición ante las situaciones que requieren de su reflexión. Una actitud se aprendió si la actuación de la persona piensa, siente y actúa más o menos de forma constante ante el objeto concreto a quien dirige su actitud. En cuanto a las normas, tienen distintos grados de aprendizaje: inicialmente son la simple aceptación; un segundo plano, se refiere a cuando hay una conformidad que implica cierta reflexión de lo que comporta la norma y que puede ser voluntaria o forzada; y un tercer plano, cuando la norma se interioriza y se acepta como regla básica del grupo social. Las características que hacen diferente el aprendizaje de los contenidos actitudinales está relacionada con la importancia que se le dé a los distintos componentes cognitivos, afectivos o conductuales que integra cada uno<sup>66</sup>.

Hasta aquí, se ha buscado explicar qué son los contenidos y los distintos tipos de contenidos en respuesta a qué enseñar. La importancia de que cada docente se replantee esta pregunta no solo hace referencia a su papel como intérprete y mediador entre lo planteado en el currículum y su práctica de enseñanza, sino también, se busca considerar al estudiante en esta reflexión, pues lo que el docente selecciona en respuesta a qué enseñar debe buscar provocar en el alumno la experiencia de aprendizaje, a través de diversas actividades guiadas y propuestas por el profesor dentro o fuera del aula<sup>67</sup>. En el caso de la música, esta selección de contenidos se sostiene y desenvuelve a lo largo del tiempo en el cual se estudia un

---

<sup>66</sup> Zabala Vidiella, *La práctica educativa*, 45-46.

<sup>67</sup> Sacristán, "La sustantividad educativa de los contenidos", 23.

repertorio establecido, compuesto por obras, estudios o ejercicios, los cuales servirán de base sobre la cual el alumno ponga en práctica métodos de estudio, análisis de la música, formas de enfrentar problemas técnicos y ejercitar los ya conocidos; y en el que quizá también se incluyan compositores nuevos y estilos diferentes a los que había trabajado antes. Todo esto con la finalidad de que el alumno aprenda los contenidos planteados y alcance el dominio de las obras, comprobable en la realización, pública o no, de las obras de manera convincente y congruente con alguna idea del significado o carácter de la música que el alumno pueda tener de ellas.

En la clase de piano podemos reconocer distintos tipos de contenidos, no únicamente procedimentales, los cuales están dirigidos a conseguir que el alumno sea capaz de tocar el piano<sup>68</sup>. Dentro de estos se encuentran los contenidos dirigidos a la parte técnica del tocar, es decir, aquellos aspectos que se ocupan de los principios más básicos encaminados a cómo relacionarse con el instrumento de la manera más eficaz y las posibilidades que el instrumento mecánicamente tiene, por ejemplo: la posición de la mano y del cuerpo, la relajación, los distintos tipos de movimiento que cada parte del cuerpo puede realizar al tocar y cómo usarlos eficientemente; también aquí entran las distintas maneras de tocar, o las posibilidades del instrumento y cómo realizarlas: las dinámicas, articulaciones, texturas e incluso las técnicas extendidas, y algunos otros aspectos que son necesarios para la práctica diaria del pianista, como el saber lectura de música, digitar, el uso del pedal, técnicas de memorización y el trabajo escénico, los cuales tienen aspectos teóricos y prácticos.

---

<sup>68</sup> Esta organización de lo que se aprende en clase de piano está tomada de Sergio Martínez Ruiz, *Diseño curricular de piano (Grado medio)* (Barcelona: Conservatori Professional de Música de Badalona-Conservatori Superior Municipal de Música de Barcelona, 2004. Disponible en [https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxzZXJnaW9tYXJ0aW5lenJ1aXoxfGd4OjRiYWVmN2RmODQzM2E2Mzg](https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxzZXJnaW9tYXJ0aW5lenJ1aXoxfGd4OjRiYWVmN2RmODQzM2E2Mzg;); Para una descripción detallada de cada uno de los aspectos véase el apartado “Epistemología técnica”, 28-90.

Por otro lado, pero dentro de este grupo de contenidos, están los que se encaminan al aprendizaje de la interpretación de la música en función del estilo<sup>69</sup>: los recursos de la expresividad de la música como los matices, agógica, el fraseo y la aplicación de los valores y actitudes de la interpretación.

También están el aprendizaje de los métodos de estudio, en los que se concentran consejos sobre cómo estudiar, cómo abordar las obras, así como la administración del tiempo. Finalmente, hay aprendizajes complementarios en la enseñanza del instrumento como la lectura repentizada, transporte, improvisación, acompañamiento, que son habilidades que complementan y fortalecen el ejercicio de la música; además de los valores y actitudes esperados de un músico, como la comunicación, la imaginación y creatividad, el desarrollo de la capacidad crítica, la interrelación con otras disciplinas, la sensibilidad a la música y la valoración de la diversidad musical.

Como puede notarse, los contenidos en la clase de piano son variados e incluyen la participación de contenidos factuales, procedimentales y actitudinales. En la clase de instrumento la selección de cuáles contenidos se abarcará, y con ellos la elección del material con que se aprenderán estos contenidos, material entendido como las obras a trabajar, se hará de acuerdo al momento del curso, el grado del que se trate, así como al perfil del alumno.

Un criterio importante para la selección de dicho material es determinar el uso que se le dará, pues "(...) tiene diferentes potencialidades educativas, en función de lo que hagamos con él (...) distintos tipos de contenido o una selección diferente dentro de una misma parcela cultural pueden sugerir diversas tareas (...)”<sup>70</sup> lo que lleva posibilidades diversas de actividades, aprendizajes y la realización de diversos objetivos, de tal forma que cada obra o selección de obras que se trabaja en clase tiene repercusiones en los aprendizajes que se lograrán. Cada obra plantea diferentes problemas técnicos, estilísticos e interpretativos; cada obra tiene una

---

<sup>69</sup> Categoría utilizada por Martínez Ruiz, *Diseño curricular de piano (Grado medio)*, 55-56.

<sup>70</sup> Sacristán, "El *currículum* en la acción...", 58.

personalidad didáctica casi única, por ello, su aplicación a un alumno debe ser reflexionada con cuidado, pues cada elección acerca al alumno a una cierta experiencia de aprendizaje y deja otras fuera.

Sin embargo, algo que resulta relevante reconocer y que se juega también en esta selección es la naturaleza misma de estos conocimientos y cómo estos se legitiman y seleccionan dentro de la institución escolar.

Si bien los contenidos escolares responden a la necesidad de delimitar conocimientos específicos, cuya función es la de impulsar una formación que, a través de la enseñanza, permita a los estudiantes trabajar con dichos conocimientos de forma original y propia fuera de la escuela. La razón de los contenidos escolares es servir de puente para poder operar en la realidad a partir de analizar, comprender y hacer propios conocimientos que de alguna forma han sido legitimados como los básicos e imprescindibles por una comunidad científica o artística.

De esta forma el repertorio musical a trabajar en los conservatorios y escuelas de música difiere de lo que ocurre en torno a la música fuera de estos espacios. En la escuela, la elección del repertorio a enseñar está en función del nivel técnico e interpretativo que tenga el alumno, y su finalidad es proporcionar las experiencias necesarias para ejercitar las habilidades que le permitan incrementar su nivel de competencia y solventar las exigencias de la vida profesional. Mientras que fuera de la escuela, la elección, si no está completamente bajo el control del intérprete, está en función de las necesidades de quienes solicitan la música, pudiendo requerir habilidades que incluso puedan salir de la solvencia real del intérprete, pues para este punto se da por hecho que se posee dichas habilidades. Como ejemplo, dentro de la escuela acompañar a un cantante es una experiencia que busca acercar al pianista a la actividad de acompañar, el repertorio que trabajará estará elegido de tal forma que sea algo que pueda resolver fácilmente para que pueda enfocarse en lo que se busca en ese momento: vivir la experiencia de ser pianista acompañante, que incluye conocer las dinámicas de ensayo, las necesidades de sus compañeros, las convenciones de gesticulación para comunicarse entre los miembros del ensamble, conocer un tipo de repertorio distinto al repertorio de solista, acercarse a

estilos musicales nuevos y aprender nuevas posibilidades técnicas e interpretativas del instrumento que estarán en función del buen funcionamiento del ensamble; incluso, puede no lograrse del todo el perfeccionamiento de la obra, ya que su utilidad tiene más que ver con que el alumno experimente ciertas cosas que la obra le propone y no tanto con que consiga tocarla a la perfección.

Cuando se acompaña fuera del ambiente escolar poco se piensa en eso, se asume que el pianista es completamente competente con cualquier tipo de repertorio que se le solicite, y que no solo será capaz de resolver eficientemente lo que se le pide, sino que también se espera que pueda comprender las dinámicas de ensayo, gesticulaciones de los compañeros, y que además pueda contribuir a la realización artística de la obra. La razón de estas diferencias radica en que los contenidos escolares dentro de los conservatorios han sido seleccionados para fines de enseñanza.

En este sentido, cabe preguntarse: ¿cómo es que se seleccionan los contenidos escolares?, ¿a qué responde su selección? Buscar responder estas preguntas inicia por reconocer que dentro de toda institución escolar hay intereses en juego<sup>71</sup>. Debido a esos intereses se transmiten conocimientos que la mayoría de las veces los grupos dominantes, ya sean grupos de artistas legitimados, o académicos reconocidos (o también, como copia de otros programas, o escuelas de música en otros países), consideran como dignos de ser reproducidos. Todas estas posibilidades parten de un reconocimiento y legitimación al interior de grupos de la disciplina de dichas propuestas. La selección no responde a ningún principio universal, físico, biológico o espiritual, sino que es completamente arbitraria y humana, con la finalidad de ofrecer ciertos significados por encima de otros, los cuales dan continuidad muchas veces a las condiciones existentes<sup>72</sup>.

---

<sup>71</sup> Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (Madrid: Editorial Popular, 2001), 22. Bourdieu considera que los intereses los imponen las clases dominantes.

<sup>72</sup> Bourdieu y Passeron, *La reproducción*, 22-25.

A partir de estas afirmaciones se hace evidente que la elección de los contenidos en las escuelas de música, incluyendo los ideales estéticos y el repertorio, está condicionada por aquellas cosas que un grupo en posición de elegir ha determinado como bueno, valioso o digno de ser reproducido, y de esta forma se estructuran modelos de lo que debe ser un músico, colocando al músico dentro de una categoría que describe su rol social con ciertas funciones y expectativas que deben ser cubiertas para que la sociedad lo acepte como un miembro legítimo del gremio. De esta forma, las escuelas resultan ser el lugar al cual acuden los estudiantes para adquirir conocimiento; donde se espera adquirir el conocimiento necesario para poder ejercer una profesión, practicar un arte o ciencia. Este conocimiento se espera que sea legítimo, aprobado socialmente (a través de la academia) y que les permita insertarse en la sociedad desde su disciplina.

Estas reflexiones establecen que la escuela, y lo que en ella se enseña, juega la función de socialización y reproducción de la cultura, pero a la vez se abre en su potencial como instancia de transformación de la propia cultura a la cual pertenece<sup>73</sup>.

En las escuelas de arte se transmiten categorías que han permitido comprender y realizar el fenómeno artístico, a través de la legitimación de lo que se enseña, junto con otras instituciones, como las que impulsan concursos<sup>74</sup>, sobre aquello que se considerará arte<sup>75</sup> desde la mirada de artistas, de esta forma, son los propios artistas quienes tienen la posibilidad de reconocer y calificar las obras como valiosas o

---

<sup>73</sup> Más adelante se aborda esto con detalle.

<sup>74</sup> Véase el trabajo de Sandara Velásquez Cruz, *Los concursos internacionales de piano: instituciones para la legitimación del repertorio pianístico estándar*, Tesina de maestría. Universidad Nacional Autónoma de México, 2017. Cabe señalar que la autora aborda con profundidad la influencia que tienen los concursos de piano como instituciones que han legitimado un cierto tipo de repertorio de piano; además de cómo estas instituciones, a su vez, han influido en las elecciones que las instituciones educativas profesionales de música han hecho en cuanto al repertorio que se trabaja en clase.

<sup>75</sup> Pierre Bourdieu, *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura* (México: Siglo XXI, 2015), 25.

artísticas, por lo tanto, dignas de estudio y de transmisión. Todo esto forma parte de una comunidad artística, donde las prácticas de endogamia impulsan prácticas de reconocimiento mutuo.

En cuanto a los repertorios en las escuelas de música, parecen moverse mucho más lento que los cambios sociales, de tal forma que aquellos, que en su momento respondieron a entender la música de una cierta manera —concentrada en la música centro europea, con una concepción histórica fundamentalmente evolucionista y sin atender a otras regiones geográficas, lo que lleva a olvidar la música de otras partes del mundo—, se limitaron a un grupo de compositores y de obras concebidas como obras maestras<sup>76</sup>. Así permitieron la continuidad de lo que se ha seleccionado, sin reconocer los cambios que se han producido en este terreno, así como el surgimiento de nuevos criterios para valorar la música.

Las escuelas de arte no son museos que conservan y reproducen los bienes culturales legados del pasado ya consagrados<sup>77</sup>. Las escuelas desarrollan otras funciones al ofrecer un espacio para aprender las

(...) razones para amar el arte y también todo un conjunto de técnicas, de saberes, de competencias que hacen que uno pueda sentirse, a la vez, inclinado y apto para transgredir legítimamente las 'reglas del arte', más simplemente, las consecuencias del 'oficio tradicional' (...) la Escuela de Bellas Artes permite acceder a la manipulación legítima de los bienes de salvación cultural o artística (...) <sup>78</sup>.

Particularmente esto ocurre con el ejercicio de la creación artística, que no solo incluye la creación de obras musicales nuevas, también incluye la interpretación<sup>79</sup> de las obras musicales ya existentes. La escuela puede ser el lugar para la crítica que genere contradicciones y resistencia, innovación y creación frente a las

---

<sup>76</sup> Swanwick, *Música, pensamiento y educación*, 14.

<sup>77</sup> Bourdieu, *El sentido social del gusto*, 102.

<sup>78</sup> Bourdieu, *El sentido social del gusto*, 30.

<sup>79</sup> Considerando al intérprete como un sujeto cuya labor es también la creación.

condiciones dominantes<sup>80</sup>, lo que permite cuestionar los cánones y dar legitimidad a obras y prácticas que anteriormente fueron excluidas.

El contenido escolar representa la frontera entre lo que es permitido y lo que no lo es, quien decide el contenido decide sobre aquello que alimentará las mentes de los estudiantes<sup>81</sup>. Si bien la escuela marca lineamientos generales sobre la temática a abordar en cada asignatura, es el docente que está en el aula quien en última instancia toma las decisiones finales apoyado por la legitimidad de su posición, sus preferencias y experiencias, y cobijado por la institución y la tradición.

---

<sup>80</sup> Contreras Domingo, *Enseñanza, currículo y profesorado*, 33-38.

<sup>81</sup> Sacristán, "La sustantividad educativa de los contenidos...", 18.

## 2. LA ENSEÑANZA DEL PIANO

Acercarnos a comprender la enseñanza actual del piano requiere partir por conocer algunos antecedentes históricos de cómo se realizaba este proceso anteriormente. Hoy parece común que existan instituciones especializadas en la enseñanza de la música (conservatorios<sup>1</sup>), o que exista alguna instrucción musical dentro de los programas de las escuelas regulares o en forma extracurricular, o bien a través de clases con instructores particulares de música o de algún instrumento. Pero no siempre ocurrió de esta manera. Antes de que aparecieran los espacios formales para la instrucción de la música su enseñanza sucedía al interior de la familia.

### 2.1. La enseñanza del piano: antecedentes

Hasta antes de finales del siglo XVI y principios del XVII resultaba común que algún familiar con cierto dominio sobre la música (ejecutar instrumentos, componer, improvisar, dirigir) fuera el encargado de iniciar a otros miembros en este oficio para luego incluirlos en los servicios de la iglesia, o para participar en los entretenimientos de la corte. También podía formarse a través del sistema de aprendices, donde un niño era enviado a estudiar con quien sería su maestro, de quien no solo recibiría instrucción, además viviría en su casa y estaría bajo su cuidado y guía. Y en menor medida, la instrucción musical se daba dentro de escuelas que había al interior de las iglesias, principalmente en el contexto de orfanatos, donde junto con la instrucción musical se enseñaban oficios como forma de procurar protección de las perversiones del mundo<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Se utilizará el término “conservatorio” como una escuela diseñada para la instrucción especializada de la música. William Weber, *et al.*, “Conservatories”. en *Grove Music Online*, Oxford University Press, 2001. Acceso el 13 de diciembre de 2018. <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.41225>

<sup>2</sup> Weber, *et al* “Conservatories”. Un ejemplo de cómo se desenvolvían estas instituciones de enseñanza dentro de las iglesias en México se encuentra en el trabajo de Ruth Lizbeth Santa Cruz Castillo “¿Formando músicos?: La educación de los niños en la Catedral de México durante el siglo XVIII” (Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México, 2017). En este trabajo se ve cómo la finalidad del Colegio de Infantes no era la formación de músicos para la Catedral de

A mediados del siglo XVII, con la expansión de la ópera por Europa, la necesidad de músicos aumentó y fueron los conservatorios de las iglesias —específicamente los cuatro conservatorios napolitanos— los que proporcionaron músicos para satisfacer dicha demanda, convirtiéndose así en el antecedente de lo que más tarde sería el conservatorio tal cual lo entendemos hoy<sup>3</sup>.

A partir de la segunda mitad del siglo XIX los conservatorios, ya como instituciones dedicadas a la enseñanza de la música, se ocuparon de la profesionalización de la música haciendo una distinción entre la enseñanza profesional y la enseñanza dirigida al aficionado. Con ello, se buscó cubrir la demanda de músicos profesionales para las orquestas y maestros de música. La necesidad de maestros venía de la petición de la clase media, la cual solicitaba principalmente clases de canto y de piano. La fundación de los conservatorios entre 1793 y 1850 se dio fuera del poder político y cultural de la iglesia y de la monarquía, pasando al Estado o auspiciadas por asociaciones privadas. Estas nuevas formas de gobierno dieron direcciones distintas a la vida musical, ampliándolas más allá del servicio a la iglesia o la corte<sup>4</sup>.

Durante el siglo XIX la educación musical formal e informal coexistieron una al lado de la otra. Era común que se asistiera a clases dentro del conservatorio y se cursara solo parte del currículum que se ofrecía allí y que se complementara con clases particulares con algún músico de renombre fuera del conservatorio. Por mucho tiempo la práctica musical no requirió una exhaustiva formación profesional; fue hasta 1945 cuando fue virtualmente esencial para ser músico profesional el haber tenido una educación formal en alguna institución reconocida<sup>5</sup>.

Entre 1789 y 1815 los eventos en Europa, tales como la revolución francesa y las guerras napoleónicas, cambiaron no solo la vida política y social, sino también la

---

México, pues la enseñanza era más amplia que la pura enseñanza de la música, debido a que había otros intereses además de la formación de músicos.

<sup>3</sup> Weber, *et al* "Conservatories".

<sup>4</sup> Weber, *et al* "Conservatories".

<sup>5</sup> Weber, *et al* "Conservatories".

musical. La música sufrió un decaimiento del mecenazgo a los músicos, ya que las cortes habían perdido la riqueza que permitía mantenerlos; esto obligó a los músicos a buscar nuevas fuentes de trabajo en la interpretación pública, la enseñanza y la composición por encargo o para publicación. El declive de la aristocracia permitió que la clase media de las ciudades tuviera mayor influencia, que se manifestó también en un cambio en el gusto musical. La revolución industrial trajo la mecanización de la fabricación y la reducción de costos, permitiendo el liderazgo económico de comerciantes y empresarios, con ello, la clase media tuvo tiempo libre y recursos para adquirir instrumentos y aprender a tocarlos. Las innovaciones en la fabricación de los instrumentos permitieron bajar su costo, haciendo posible adquirirlos con más facilidad. De esta forma, el piano se convirtió en el centro musical de la vida hogareña<sup>6</sup>, lo que contribuyó a su expansión dentro de la vida musical pública y privada.

Antes del perfeccionamiento del piano y su posterior consolidación como instrumento de tecla de mayor difusión a finales del siglo XVIII y principios del XIX, la enseñanza de instrumentos de tecla, como el clavecín, se enfocaba en el desarrollo de la versatilidad de los músicos, tanto en interpretación, improvisación, composición y la dirección. Siguiendo la tradición, los maestros hacían estudiar a sus alumnos las reglas que sus propios maestros les transmitieron: primero se les enseñaban los rudimentos básicos del oficio del músico, para luego separar las lecciones teóricas de las prácticas, y con el tiempo introducirlo al trabajo diario del músico: componer e interpretar. Una tarea importante era la composición de piezas para consumo propio, pues la música impresa era aún rara y costosa; para esta tarea, los aprendices estudiaban las composiciones de sus maestros y las utilizaban como fuente de inspiración para sus propias composiciones. La composición y la copia de la música eran labores muy importantes, ya que de ellas obtenían los conocimientos clave del funcionamiento de la música en su parte teórica y su aplicación en la práctica. En lo que se refiere específicamente a la enseñanza del

---

<sup>6</sup> J. Peter Burkholder, Donald J. Grout y Claude V. Palisca, *Historia de la música occidental* (Madrid: Alianza Editorial: 2008), 672-673.

piano, hasta antes de 1850, se dio a través de la relación entre músicos que adquirirían aprendices a los que en una relación directa les transmitían el conocimiento<sup>7</sup>.

Los cambios en el estilo de la música —como la nueva resonancia de una orquesta más grande, que poco a poco fue dejando de requerir el apoyo de un clavecín— además de los tecnológicos —como el perfeccionamiento del pianoforte y la inclusión de este instrumento más perfeccionado en la vida hogareña de la clase media— fueron factores que contribuyeron al desplazamiento progresivo que tuvo el clavecín como instrumento de tecla de uso general por el pianoforte, un instrumento que se adaptaba mejor a las necesidades de la música del momento<sup>8</sup>.

Ya avanzado el siglo XIX el piano consolidó su propio repertorio. Las nuevas obras que para este instrumento se producían cumplían tres propósitos principales: la enseñanza, el disfrute del aficionado y la interpretación pública. En la primera categoría figuran los estudios y ejercicios. La segunda categoría la formaban las danzas, piezas líricas, piezas de carácter y algunas sonatas. Mucho de este tipo de repertorio estaba destinado a los aficionados de la clase media que deseaba aprender a tocar instrumentos. La tercera categoría la constituían las piezas de bravura destinadas a los músicos virtuosos<sup>9</sup> como Liszt. Aunque era típico de la época que las piezas cumplieran más de una función, y un pianista profesional podía incluir en sus presentaciones variedad de piezas líricas y danzas, además de algún estudio de cierta dificultad.

El perfeccionamiento del pianoforte permitió la producción de esta última categoría de repertorio<sup>10</sup>. Y este repertorio destinado al solista del piano adquirió un prestigio

---

<sup>7</sup> Merlin B. Thompson, *Fundamentals of Piano Pedagogy. Fuelling Authentic Student Musicians from the Beginning* (Switzerland: Springer, 2018), 36.

<sup>8</sup> Thompson, *Fundamentals of Piano Pedagogy*, 36; Burkholder, Grout y Palisca, *Historia de la música occidental*, 673.

<sup>9</sup> Burkholder, Grout y Palisca, *Historia de la música occidental*, 693.

<sup>10</sup> Al respecto del perfeccionamiento técnico del instrumento vale la pena ver el comentario que hace Franz Liszt en el prefacio a las transcripciones de las sinfonías 5 a 7 de Beethoven publicadas en

tan alto como en su momento lo tuvo el repertorio de clavecín. Ser intérprete del piano tenía el mismo prestigio que ser compositor o director. Por ello, tocar el piano se integró a la variedad de habilidades que debían aprenderse en la formación general de los músicos, y se le consideró una actividad en sí misma<sup>11</sup> en la que muchos músicos se especializaron.

En torno a 1796 se produjo un desarrollo industrial importante que a su vez produjo un cambio significativo en la manera de enseñar música: la invención de la litografía; gracias a ella, y junto con la impresión, se logró reproducir documentos a gran velocidad<sup>12</sup>. Este avance tecnológico permitió que hacia 1830 hubiera disponible a bajo costo una cantidad importante de música impresa<sup>13</sup> que antes resultaba cara y difícil de adquirir. La consecuencia en la enseñanza de esta disponibilidad fue un cambio en el énfasis de los conocimientos a impartir. Con la abundancia de impresos se pasó de una formación centrada en impulsar un arte creativo que involucraba componer e improvisar, como ocurría anteriormente, a una enseñanza de la música enfocada en la técnica y la interpretación<sup>14</sup>, aunque no desapareció del todo. Esto explica la abundancia de impresos con estudios y ejercicios que numerosos compositores o “pedagogos” del piano publicaron en esa época, tal es el caso de Clementi, Czerny o Cramer, solo por mencionar algunos.

Los métodos<sup>15</sup> y maestros del siglo XIX se concentraron mayormente en la técnica<sup>16</sup>, lo que privilegió la práctica repetitiva de la técnica a través de ejercicios por sobre la espontaneidad y la creatividad de los modelos de enseñanza anteriores.

---

1865. En él expresa que no sería posible hacer este tipo de versiones si no tuviera disponible el instrumento perfeccionado que ahora posee. Franz Liszt, *Symphonies de Beethoven N.os 5-7* (Budapest: Editio Musica, 1991) Lo mismo vale para muchas composiciones de bravura.

<sup>11</sup> Thompson, *Fundamentals of Piano Pedagogy*, 36.

<sup>12</sup> Burkholder, Grout y Palisca, *Historia de la música occidental*, 675.

<sup>13</sup> McPerson y Gabrielson, en Thompson, *Fundamentals of Piano Pedagogy*, 36.

<sup>14</sup> Thompson, *Fundamentals of Piano Pedagogy*, 37.

<sup>15</sup> El término “método” es utilizado para referirse a los tratados impresos que están dedicados a la enseñanza de un instrumento musical.

<sup>16</sup> Usler, *et al.*, en Thompson, *Fundamentals of Piano Pedagogy*, 37.

La gran cantidad de partituras disponibles permitió acceder a un amplio repertorio que antes era poco accesible, pero la generalización de impresos con ejercicios hizo que los estudiantes pasaran horas estudiando técnica sin poder aplicarla más tarde en el repertorio<sup>17</sup>.

El que los maestros se enfocaran en la enseñanza de la técnica favoreció también una proliferación de métodos para su enseñanza, a través de los cuales se revela un poco la ideología de los maestros que los diseñaron: cómo concebían la música, la técnica y la enseñanza misma.

Existe una gran variedad de estos tratados. Los hay muy estructurados, que aterrizan en un sistema completo que incluyen una ideología que sustenta sus propuestas, un modelo de organización progresiva de dificultades, una forma particular de estudio, ejercicios propios, hasta conceptos estéticos particulares —como la obra *Grosse teorisch-praktische Klavierschule* de Sigmund Leber y Ludwig Stark que fue el método adoptado en el conservatorio de Stuttgart, y varios otros conservatorios durante mucho tiempo—. También hubo otros métodos que trataban de organizar y clasificar los tipos de ataque<sup>18</sup>, al igual que lo hiciera Leber-Stark, aunque diferían en las concepciones sobre mecánica e ideas estéticas. Es notable que la comprensión de la técnica fue un asunto que una y otra vez se abordó en los tratados y métodos de piano. El trabajo de William Mason (1829-1908), Isidor Philipp (1863-1958), Tobias Matthay (1858-1945), teóricos destacados, refleja también un cierto apoyo en una ideología particular, producto de la formación que recibieron de sus maestros y la reflexión personal. Basta ver todo el apéndice que dedica Chiantore<sup>19</sup> a resumir el contenido de un número importante de impresos dedicados a la teoría y práctica de la enseñanza del piano.

---

<sup>17</sup> Thompson, *Fundamentals of Piano Pedagogy*, 37.

<sup>18</sup> El término “ataque” se refiere a la acción física que hace el ejecutante y que provoca el hundimiento de la tecla. Luca Chiantore, *Historia de la técnica pianística. Un estudio sobre los grandes compositores y el arte de la interpretación en busca de la Ur-Technik* (Madrid: Alianza Editorial, 2007), 16.

<sup>19</sup> Chiantore, *Historia de la técnica pianística*, 577-723.

Al analizar las concepciones que cada tratado describe, resulta evidente que detrás de cada propuesta de cómo estudiar, de cada ejercicio, de su idea estética, se expresa la visión particular de sus autores. Aunque hay muchos puntos en común, existen puntos en discordancia entre los distintos métodos. Cada uno es el reflejo y evidencia de cómo las ideas docentes personales se manifiestan en una manera particular de enseñar. En ciertos casos, se pondera la creación de sistemas más o menos organizados que incluyen ideología, una metodología de enseñanza, una categorización de los problemas a resolver, una clasificación, una propuesta de solución. Todo esto desde el particular punto de vista de cada autor.

Para este momento, los conservatorios funcionaban como centros de enseñanza especializada de la música, y dentro de su oferta estaba la enseñanza del piano, que buscaba cubrir la demanda creciente de intérpretes; esto se debió también al impulso que tuvo la escuela pública como centro de enseñanza estandarizada durante el siglo XIX. El mantener el nombre de conservatorios hace referencia a la idea de "(...) lo que había debía mantenerse tal y como estaba, sin reparar en su posible evolución (...)"<sup>20</sup>. Este pensamiento se mantuvo en muchas instituciones musicales ya entrado el siglo XX y esta idea de "conservar inalterable" no solo se aplicaba a los métodos usados para enseñar, sino también a la música que era digna de ser enseñada. Durante este periodo, el conservatorio se distinguió por su control, sistematización de las habilidades, repetición memorística y el uso de grados para el aprendizaje<sup>21</sup>. Un caso excepcional es el conservatorio de Leipzig, que bajo la dirección de Félix Mendelssohn (1809-1847) se inclinó por un currículum más balanceado, tratando de ser más similar a como se enseñaba antes. Sin embargo, a la muerte de Mendelssohn, la idea del balance rápidamente se desechó y se cambió por una formación enfocada en el virtuosismo. Los maestros se concentraron entonces en el desarrollo técnico y en el aprendizaje de un repertorio estandarizado que después sería evaluado en presentaciones públicas.

---

<sup>20</sup> Chiantore, *Historia de la técnica pianística*, 582.

<sup>21</sup> Thompson, *Fundamentals of Piano Pedagogy*, 37.

Para la segunda mitad del siglo XIX, el conservatorio de Leipzig y demás escuelas que siguieron su modelo se convirtieron en fábricas de virtuosos. Hay que notar que hubo muchos músicos que encontraron en estas escuelas la manera de alcanzar un alto nivel artístico y musical; pero también hay que reconocer que otros encontraron en ellas una manera de aprender aburrida y nada inspiradora<sup>22</sup>.

La música impresa, el aprendizaje por grados, el aislamiento de las habilidades técnicas, el estudio de repertorio más o menos estandarizado, la aplicación de exámenes, dirección del docente, ejercicio y repetición fueron los principios que se gestaron en la manera de enseñar durante el siglo XIX y que trascendieron hasta el siglo XX<sup>23</sup>, y que aún hoy se ejercitan en muchas clases de instrumento en los conservatorios y guían la práctica docente de un número importante de escuelas de música y maestros de piano.

## **2.2. Tres “pedagogos” del piano de entre los siglos XIX y XX: Matthay, Deppe y Leschetizky**

En el siglo XX el campo de la música no solo está marcado por la separación entre compositor e intérprete, también hubo un cambio importante en la enseñanza del piano: el nacimiento de la figura del “pedagogo”<sup>24</sup>; o mejor dicho del docente en el sentido de un personaje que está especializado en la actividad de enseñar a tocar el piano sin vínculos necesariamente con el concertismo. Esto ocurrió como consecuencia de las exigencias tan grandes que el intérprete moderno tenía y que le hacía imposible hacerse cargo de la formación y progreso de los alumnos a lo

---

<sup>22</sup> Thompson, *Fundamentals of Piano Pedagogy*, 38.

<sup>23</sup> Thompson, *Fundamentals of Piano Pedagogy*, 38.

<sup>24</sup> El término “pedagogo” ha sido ocupado indistintamente para hacer referencia a personas ocupadas y entregadas a la enseñanza del piano, como en el caso de Chiantore. Sin embargo, es más adecuado el término “docente”, el cual se empleará en este trabajo para referirnos a la actividad de enseñar, ya que el pedagogo es un profesional que abarca el fenómeno educativo en una forma más amplia y global y no restringida únicamente al proceso de enseñar.

largo de varios años, reduciendo esta labor a algunas clases magistrales pocas veces al año con alumnos avanzados<sup>25</sup>.

(...) Existen básicamente dos maneras de enseñar: una es desarrollar a un estudiante durante un largo periodo de tiempo, siendo totalmente responsable de él, no solo musicalmente, sino también psicológicamente; de este modo, el profesor es, al mismo tiempo, su confidente, su motivador y objeto de amor y odio. La otra manera de enseñar es en clases magistrales, teniendo breves encuentros con las personas, en los cuales el centro de atención es la obra y nada más que la obra(...)<sup>26</sup>.

Estas dos maneras de enseñar son las que se han generalizado desde el siglo XX a la fecha, aunque ya están presentes desde el siglo XIX. En este sentido se reconoce que el profesional de la docencia del piano es quien "(...) consigue ir más allá de la obra concreta, organizando las clases según un proceso educativo coherente que apunte a una formación lo más completa posible (...)"<sup>27</sup>. Siendo así, la actividad de enseñar es una actividad particular con problemas propios y distintos a los del profesional formado para ser concertista, cuyo enfoque principal es la realización de la obra.

Hay que considerar que enseñar piano, o cualquier otro instrumento musical, implica una labor que apunta igualmente a conseguir la realización de la obra, pero la formación proporcionada puede o no tener el fin último de formar un concertista. Esta actividad está inmersa en un proceso de enseñanza, que como se abordó en el capítulo anterior, es un proceso complejo en el que intervienen diversas variables.

---

<sup>25</sup> Chiantore, *Historia de la técnica pianística*, 611.

<sup>26</sup> Elyse Mach, "Alfred Brendel", en *Great Contemporary Pianists Speak for Themselves* (New York: Dover Publications, 1980), 31. Esta observación que hace Brendel de cómo se da la enseñanza actualmente está enmarcada en un pensamiento personal donde Brendel mismo afirma que él no es precisamente un entusiasta de enseñar, lo cual resalta la separación entre la figura del concertista y quien se dedica a enseñar.

<sup>27</sup> Chiantore, *Historia de la técnica pianística*, 616.

Para observar cómo es que esta actividad de enseñanza en forma planeada e intencionada se ha ido transformando y consolidando es que se examinarán las ideas, en torno a la enseñanza, de tres importantes docentes del piano de finales del siglo XIX y principios del XX. Estos tres profesores<sup>28</sup> dedicaron una parte importante de su tiempo a la labor de enseñar y tuvieron en sus manos la formación de alumnos que más tarde llegaron a ser figuras importantes en el concertismo de la primera mitad del siglo XX. Si bien, como menciona Chiantore, mucho de lo que se aborda en los tratados de estos autores está dedicado a la técnica y la resolución de los problemas que enfrentaban en su enseñanza, también es posible encontrar en ellos algunos principios de índole didáctico que nos pueden hacer notar algunas características de cómo estos docentes del piano entendían la enseñanza y el aprendizaje, con lo que nos podemos formar una idea de cómo y bajo qué criterios pudieron haber tomado decisiones, aunque dichas explicaciones no estén directamente expuestas en sus escritos o hayan sido referidas por sus alumnos.

### **2.2.1. Tobias Matthay (1858-1945)**

Este personaje es considerado uno de los mayores exponentes de la enseñanza inglesa del piano, además de haber sido un compositor y pianista con cierta reputación. Entre sus alumnos destacados está Myra Hess, una pianista de renombre internacional durante la primera mitad del siglo XX<sup>29</sup>.

Tobias Matthay es uno de los pocos maestros de piano que refirió una metodología para su enseñanza y de quien podemos acercarnos a su pensamiento de manera directa, pues dejó plasmado en varios tratados la mayoría de las ideas que como docente tuvo. En estos escritos expuso varios temas para la enseñanza del piano como la concentración, la interpretación y la memoria.

---

<sup>28</sup> Aquí se utilizarán de forma indistinta las palabras “docente”, “profesor” y “maestro” para referirse a aquella persona que se dedica a la enseñanza desde una reflexión y análisis de su práctica y con una intención clara del propósito que busca con ella.

<sup>29</sup> Chiantore, *Historia de la técnica pianística*, 641.

Se considera que Matthay fue uno de los primeros en abordar de manera científica el estudio de la técnica para tocar piano, pues se interesó por el estudio del movimiento y el resultado de este<sup>30</sup>. Algunos afirman que el trabajo de Matthay no es del todo un método sino explicaciones y dilucidaciones de leyes que requieren ser obedecidas en un orden específico para conseguir los efectos sonoros, que son producidos por las diferentes maneras de tocar, tanto bien como mal, y que pueden ser aplicables a todos los artistas, de todas las escuelas y de todos los tiempos presentes y futuros<sup>31</sup>.

Para Matthay jamás debe tocarse sin un propósito definido. En este sentido, considera que el alumno debe aprender a pensar y juzgar por sí mismo, a fin de tener claro el propósito antes de comenzar cualquier interpretación. Además, señala que la enseñanza debe conducir a aprender cómo se producen todos los efectos sonoros posibles y cómo se aplican en cada situación de acuerdo a las necesidades musicales. Esta manera de abordar la enseñanza implica que el docente busque que los factores musicales que se estudian se presenten en forma clara y con total comprensión, tanto en su forma y carácter por parte del aprendiz, en especial atribuyéndoles significado y sentido<sup>32</sup>.

Algunas de las ideas sobre la manera de enseñar que propuso Matthay pueden encontrarse expuestas en su obra *Musical interpretation its laws and principles, and their application in teaching and performing*. En esta obra expone que hay principios universales que rigen la enseñanza instrumental del piano, y que incluso pueden extrapolarse a otros instrumentos. Algunos de estos principios son: a) entender que es diferente dejar al alumno experimentar libremente, que ayudarlo a aprender; b) que es distinto adiestrar, que impulsar el verdadero aprendizaje a través de la enseñanza; c) hacer al alumno pensar y enseñarle a hacerlo; d) mostrar la

---

<sup>30</sup> "Tobias Augustus Matthay", *The musical times*. Vol. 54, 848 (oct 1, 1913) <https://www.jstor.org/stable/907405>, 641.

<sup>31</sup> "Tobias Augustus Matthay", *The musical times*, 642.

<sup>32</sup> "Tobias Augustus Matthay", *The musical times*, 642.

verdadera naturaleza del ritmo y la forma en la música, y e) enseñarle la naturaleza del *rubato*, entre otros aspectos<sup>33</sup>.

Matthay cuestionó que el docente pueda ser un guía que ayuda; para él, en realidad el maestro no puede enseñar nada a nadie. Lo que sí puede hacer es estimular a la mente a aprender y sugerir qué pensamientos son deseables aprender, de esta forma se logra una mente dispuesta. La buena enseñanza, de acuerdo con Matthay, no consiste en tratar que el alumno haga cosas y esperar como resultado que él toque; consiste en tratar de hacer que el alumno piense y razone por sí mismo, para que así pueda realmente estar seguro de lo que está tocando, ya que no se trata de hacer autómatas<sup>34</sup>.

Esta idea de hacer consciente el sentido y significado de lo que se hace es una idea muy importante y recurrente en Matthay; la aplica tanto en relación a la claridad en la actitud que requiere tener el alumno frente a lo que interpreta, como en el modo de dirigir y realizar su estudio. De igual forma señala la importancia de que el docente sea consciente del sentido y significado que tiene su labor para él, como se expondrá más adelante.

Con esta idea de hacer que piense el estudiante por su cuenta, señala que entre las primeras cosas que hay que retirar del alumno es su pasividad, su actitud de ser un simple receptor que aprenderá por simple transmisión<sup>35</sup>.

Maestro y alumno deben aprender a pensar. El cerebro deben usarlo tanto el maestro como el alumno. Para el alumno el uso del cerebro no se limita a prestar atención durante las lecciones, también debe estar presente esa misma atención durante sus momentos de práctica cuando no está bajo supervisión, y así evitar que se vuelva una máquina de repetir. La actitud repetidora donde está ausente el

---

<sup>33</sup> Tobias Matthay, *Musical interpretation its laws and principles, and their application in teaching and performing* (London: The T. M. P. S. Edition, 1913), vi.

<sup>34</sup> Matthay, *Musical interpretation...*, 2.

<sup>35</sup> Matthay, *Musical interpretation...*, 3.

cerebro es en parte culpa del maestro que no enseña la manera consciente de estudiar, haciendo creer al alumno que la simple repetición basta<sup>36</sup>.

El docente requiere enseñar a estudiar al alumno y así no permitir que la práctica se vuelva una rutina gimnástica sin el uso del pensamiento. Matthay reconoce la necesidad de automatizar los músculos, pero ello solo se consigue con la reflexión<sup>37</sup>. En este sentido el docente debe canalizar los esfuerzos de concentración del alumno, conduciéndolo a prestar atención en los rasgos que pueden ser considerados como importantes.

Otra característica que hace evidente el deseo de Matthay por una atención reflexiva constante es su recomendación de evitar el no escuchar. Es decir, quedarse solo con oír los sonidos sin poner atención. Oír con atención significa reconocer la impresión del sonido: identificar en qué consiste y su significado dentro de la pieza; no se puede escuchar realmente si no hay análisis<sup>38</sup>; escuchar también es algo que puede ser enseñado<sup>39</sup>. Para poder enseñar a escuchar, el docente debe saber escuchar y aplicar esa habilidad al trabajar con el alumno para dirigir la escucha del alumno. De esta forma, los posibles errores que se perciban escuchando deben ser analizados para diagnosticar su origen: muscular o por pérdida de atención<sup>40</sup>. A la vez, señala que el docente requiere analizar la actitud mental del alumno cuando esté cometiendo el error, pues puede ser producto de la falta de atención; se debe estar atento en todo momento a la actitud del alumno<sup>41</sup>.

Con lo aquí expuesto puede apreciarse que, para Matthay, el docente debe ser capaz de analizar no solo el resultado sonoro, sino también debe poder observar y

---

<sup>36</sup> Matthay, *Musical interpretation...*, 4.

<sup>37</sup> Matthay, *Musical interpretation...*, 4.

<sup>38</sup> Matthay, *Musical interpretation...*, 5.

<sup>39</sup> Matthay, *Musical interpretation...*, 7.

<sup>40</sup> Matthay, *Musical interpretation...*, 11.

<sup>41</sup> Matthay, *Musical interpretation...*, 12.

analizar la actitud del alumno y hacer una síntesis de esas observaciones que le lleven a un diagnóstico que le permita ayudar al alumno a solventar sus carencias.

Enseñar entonces, desde este autor, implica analizar lo que el alumno sabe hacer actualmente; los errores que se perciben deben analizarse para determinar por qué los está cometiendo; y observar además la actitud de la mente del alumno. En este sentido, no basta reconocer el error; hay que diagnosticarlo bien y enseñar a los alumnos cómo concentrarse, cómo sentir y percibir; solo esto es realmente enseñar<sup>42</sup>.

Junto con los señalamientos sobre la mejor forma de enseñar, Matthey reconoce la importancia de que el profesor conozca la música que quiere enseñar<sup>43</sup>. No hay duda de que esta afirmación se refiere a comprender musicalmente las obras que se van a enseñar; pero dada la profundidad de las reflexiones que hace Matthey, puede afirmarse también que está implicada la comprensión técnica de la obra. Ya que expresa un interés en analizar al alumno mismo, puede suponerse que este análisis debe combinarse con las observaciones que el docente hace del alumno. De esto resulta que la elección de la música obedece a una elección sustentada en el conocimiento de la música y el conocimiento del alumno, y está dirigida al contenido que se desea enseñar.

Matthey dice que no es lo mismo enseñar que acumular repertorio<sup>44</sup>, esta es una afirmación interesante porque si bien uno de los objetivos principales durante la formación de los músicos es aprender repertorio para tener algo que tocar, no es el objetivo esencial. A la larga, la finalidad de toda la formación del intérprete es contar con los recursos técnicos, metodológicos y artísticos necesarios para adquirir el repertorio que la vida profesional le exija.

En este contexto, resulta claro que Matthey considera que no cualquiera puede ser maestro, pues afirma que muchos artistas no son buenos maestros porque no son

---

<sup>42</sup> Matthey, *Musical interpretation...*, 27.

<sup>43</sup> Matthey, *Musical interpretation...*, 11.

<sup>44</sup> Matthey, *Musical interpretation...*, 21.

capaces de saber con exactitud lo que ellos mismos hacen<sup>45</sup>. Esto no implica que el docente sea un músico mediocre o frustrado, el profesor debe ser también un artista<sup>46</sup> y requiere sentir entusiasmo por la música y por su labor como docente<sup>47</sup>.

Si bien los intérpretes del piano deben aprender sobre música, requieren también contar con el gusto necesario para la interpretación de la misma. La realización de la obra se consigue con el acto físico de pulsar la tecla; en este acto es en lo que consiste el arte de saber tocar el piano: saber cómo se produce el sonido cuando se oprime una tecla. Este conocimiento abarca todas las graduaciones de agilidad, duración y contraste sonoro, pues dependen solo y directamente de la naturaleza de este acto. Para Matthay, dominar este conocimiento es lo que significa la expresividad<sup>48</sup>. Esta afirmación deja en claro que Matthay reconoce que, junto con los conocimientos teóricos, estéticos y del gusto que deben ser conocidos, también está la necesidad de aprender habilidades físicas que permitan realizar y transmitir el contenido de la obra que se aborda.

El intérprete puede provocar la musicalidad solo a través de su dominio de la variedad de toques<sup>49</sup>. Matthay dice que para muchos docentes que enseñan piano la variedad de toques es importante; pero considera que no han sabido sistematizar su abordaje, dejándose llevar por el empirismo.

Se necesita racionalizar el estudio de los principios desde el inicio de la enseñanza y no dejar la reflexión para el final, buscando una planeación que evite aprender malos hábitos. Con este fin, propone analizar el acto de tocar de los pianistas exitosos para determinar los factores que permiten tocar de manera adecuada y poder anticipar los movimientos necesarios en función del sonido que se espera

---

<sup>45</sup> Matthay, *Musical interpretation...*, 13. Nuevamente está la idea de que el maestro debe tener conciencia, en este caso de su propia manera de tocar, de hacer música.

<sup>46</sup> Matthay, *Musical interpretation...*, 14.

<sup>47</sup> Matthay, *Musical interpretation...*, 17.

<sup>48</sup> Tobias Matthay, *The act of touch in all its diversity an analysis and synthesis of pianoforte tone-production* (London: Longmans, Green and Co., 1903), vii.

<sup>49</sup> Matthay, *The act of touch...*, viii. "Toque" en el sentido de ataque.

obtener<sup>50</sup>. Matthay enfatiza que el docente debe partir de una enseñanza reflexiva, organizada y además previsor.

Matthay distingue dos métodos de enseñanza: uno empírico y otro racional. El primero consiste en dar piezas y estudios más o menos al nivel del aprendiz y luego dejar que el alumno haga tentativas de interpretación de las piezas proporcionadas, y por comparación, poco a poco, llegue a la interpretación correcta con ayuda del profesor. En cuanto al modo racional, consiste en analizar los éxitos obtenidos por el alumno, al igual que los éxitos de los grandes artistas, para luego deducir las leyes que gobiernan esos éxitos y comunicar esas leyes de procedimiento al alumno, a la vez que se les invita a descubrirlos por sí mismos a través de la reflexión<sup>51</sup>.

No es lo mismo tocar que aprender a tocar<sup>52</sup>. En esta afirmación Matthay deja una clara distinción entre dos procesos que son muy distintos uno del otro, no excluyentes pero que sí implican una variedad de factores que se vinculan de maneras distintas. Examinemos algunas de sus ideas a este respecto.

Se necesita entender las leyes que permiten la producción del sonido y después entender la naturaleza de los actos musculares para lograr los requerimientos sonoros. La interpretación exitosa requiere distinguir dos procesos elementales: el proceso de apropiación y concepción de la música a interpretar y el proceso mental-muscular que permite transmitirla a otros con el acto de tocar. El primero implica un entendimiento musical, esto es la musicalidad; el segundo implica una comprensión instrumental. El intérprete debe recibir entrenamiento intelectual suficiente para ser músico y a la vez entrenamiento artístico y físico suficiente para ser ejecutante<sup>53</sup>. La apreciación de la música en la sensación de su forma y ritmo es un acto puramente

---

<sup>50</sup> Matthay, *The act of touch...*, ix.

<sup>51</sup> Matthay, *The act of touch...*, 2.

<sup>52</sup> Matthay, *The act of touch...*, 4.

<sup>53</sup> Matthay, *The act of touch...*, 14.

intelectual y su enseñanza es relativamente fácil. Por otra parte, la apreciación de la emoción en la música es lo más difícil pues depende de muchos factores<sup>54</sup>.

Estos principios de comprensión del sonido, el movimiento, la obra y del instrumento son elementos que están presentes en ambos procesos de tocar y aprender a tocar. De tal forma que mientras que para el intérprete ya formado representan un modelo metodológico a seguir para resolver la obra, para quien está aprendiendo son los contenidos que debe adquirir.

Matthay también ofrece una manera de organizar las cosas que deben aprenderse. Señala que para tocar hay que conocer las leyes que rigen al instrumento<sup>55</sup>, estas leyes aplican por igual a todos los tipos y condiciones de ejecutantes<sup>56</sup>.

Educar en la producción del sonido implica dividir la enseñanza sobre el instrumento y la educación muscular<sup>57</sup>. Para educar los músculos hay que distinguir entre los músculos y la acción de la mente que los dirige; además, hay que aplicar correctamente esta discriminación en el teclado<sup>58</sup>, en esta discriminación hay distintos procesos implicados<sup>59</sup>. Lamentablemente Matthay no especifica en qué consisten estos procesos, pero resulta interesante saber que comenzaba a distinguir distintos procesos según el tipo de actividad a realizar.

El objetivo final de una enseñanza adecuada, de acuerdo con Matthay, es la integración equilibrada entre la concepción musical y la ejecución. La finalidad de la repetición es familiarizarse con las sensaciones; la pura repetición no garantiza aprender a tocar<sup>60</sup>.

---

<sup>54</sup> Matthay, *The act of touch...*, 15.

<sup>55</sup> Matthay, *The act of touch...*, 20

<sup>56</sup> Matthay, *The act of touch...*, 21

<sup>57</sup> Matthay, *The act of touch...*, 23

<sup>58</sup> Matthay, *The act of touch...*, 25

<sup>59</sup> Matthay, *The act of touch...*, 27

<sup>60</sup> Matthay, *The act of touch...*, 30-31

Así, Matthay organiza y sistematiza las cosas que considera imprescindibles para la formación del futuro intérprete del piano: conocer el instrumento, conocer el cuerpo y la fisiología del movimiento, además de los efectos del movimiento sobre el resultado sonoro. Obviamente debe haber comprensión de la obra y se debe seguir la idea que se tiene de ella, es absurdo adquirir la técnica aislada del propósito de expresar música, pues la técnica depende más de la mente que de los dedos<sup>61</sup>, ya que se funda en los conocimientos psicomecánicos en los cuales las percepciones son expresadas. El estudio de la técnica nunca debe separarse del estudio de la música, pues debe adquirirse la asociación mental entre el efecto musical y su reproducción técnica<sup>62</sup>. Esto nos lleva a pensar que Matthay no se inclinaba por el estudio de ejercicios técnicos aislados de su contexto musical.

La gran cantidad de libros que Matthay escribió permite acercarse a muchas de sus ideas donde puede notarse un verdadero esfuerzo por sistematizar y organizar todo en relación a la enseñanza del piano, como ejemplo está la célebre clasificación de los diversos tipos de toque que aparece en *The act of touch*. Y aunque parece haber un rasgo de cierta inflexibilidad en este afán de organizar y esquematizarlo todo, algunas referencias de sus alumnos lo describen como alguien muy flexible en la práctica cotidiana<sup>63</sup>.

Las ideas de Matthay son reveladoras en relación a lo que la enseñanza del piano implica. Dibuja a un docente que debe ser activo, tener profunda comprensión de lo que él mismo hace, ser un observador integral del alumno y de lo que hace; y que debe sintetizar esas observaciones en un diagnóstico que le permita dirigir su actuar. Además, debe ser previsor en cuanto a las dificultades que puedan aparecer en el proceso de enseñar, y, aunque no lo dice de manera directa, también hay una idea de adaptabilidad a las circunstancias. No puede imaginarse un docente

---

<sup>61</sup> Tobias Matthay, *The visible and invisible in piano technique being a digest of the author's technical teachings up to date* (New York: London University Press, 1932), 3.

<sup>62</sup> Matthay, *The visible and invisible in piano technique...*, 4.

<sup>63</sup> Chiantore, *Historia de la técnica pianística*, 656-657.

reflexivo que ante los inconvenientes no sea capaz de adaptarse y redirigir su actuación.

Si bien no hay menciones directas respecto de la manera como Matthay elegía la música que trabajaría o los ejercicios que se llevaban a cabo durante las clases, es posible inferir que esas decisiones también estaban envueltas en una reflexión sobre cada alumno y muy posiblemente en las experiencias personales con otros alumnos. De alguna manera, la elección y la secuenciación de la música a trabajar debía obedecer a los principios técnicos que deseaba transmitir y que se ven reflejados en sus tratados, como *The act of touch*. En sus escritos Matthay no solo revela mucho de su propio pensamiento, también da una imagen de su propia práctica y deja claro, desde su perspectiva, lo que debe ser y hacer un docente del piano y hacia dónde debe dirigir su atención. Su insistente uso de la consciencia y la reflexión invita a buscar formas de enseñanza diferentes que sean adaptables a las particularidades de cada individuo.

### **2.2.2. Ludwig Deppe (1828-1890)**

Ludwig Deppe fue un maestro, director y compositor de origen alemán<sup>64</sup>. Este hombre fue casi un desconocido en medio de los grandes pianistas de la segunda mitad del siglo XIX<sup>65</sup>. A pesar de que la actividad musical que tuvo no fue menor, lo que llevó a Deppe a pasar a la historia fue su actividad como maestro de piano. Amy Fay, en su libro *Music-Study in Germany*, reconoce en él al hombre que pudo develarle los secretos de la técnica<sup>66</sup>. Lo sorprendente es que Deppe no era propiamente un pianista destacado sus enseñanzas eran producto de observaciones que hizo viendo tocar a los grandes intérpretes de su época<sup>67</sup>.

---

<sup>64</sup> John Warrack, "Deppe" en *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, vol. 7, Stanley Sadie (editor) (London: Macmillan Publishers Limited, 2001), 224.

<sup>65</sup> Chiantore, *Historia de la técnica pianística*, 616.

<sup>66</sup> Amy Fay, *Music-Study in Germany from the Home Correspondence of Amy Fay*. Fay Peirce (editor) (New York: The Macmillan Company, 1922), 198. Versión epub.

<sup>67</sup> Chiantore, *Historia de la técnica pianística*, 616.

La mejor descripción de la actividad de Deppe como docente de piano, es que era un maestro que se dirigía a un tipo de alumno específico: un alumno con problemas técnicos que quiere dedicarse a la música, y que a pesar del conocimiento de sus propias limitaciones no se detiene y está decidido a superarlas. Así lo demuestra su único escrito: *Armleiden des Klavier-Spilen*, donde trata el asunto de los sufrimientos del brazo del pianista<sup>68</sup>, que muchas veces son producto de deficiencias en la técnica.

Nunca tuvo un alumno con las suficientes cualidades para ver hasta qué grado sus enseñanzas podían aplicarse<sup>69</sup>, por ello su actividad docente se limitó a la solución de problemas básicos, los cuales recibían arreglo a través del ejercicio de la concentración, la relajación general, el uso del peso del brazo, la movilidad de la muñeca, la preferencia por movimientos curvilíneos y una constante interacción entre dedo y brazo por sobre la independencia del dedo<sup>70</sup>.

Deppe se preocupaba por la emisión del sonido bello. La base de su enseñanza era la búsqueda de cómo producir un sonido bello, además de determinar cuáles eran las malas prácticas que lo impedían<sup>71</sup>. El sonido era la principal guía que utilizaba

---

<sup>68</sup> Chiantore, *Historia de la técnica pianística*, 617.

<sup>69</sup> Tuvo un alumno destacado en la distancia que fue el célebre pianista Emil Sauer, quien dice: “Mi madre fue alumna de Deppe, de quien la señorita Amy Fay ha escrito en su libro ‘Estudio musical en Alemania’. Deppe fue un notable pedagogo y tuvo excelentes ideas sobre la creación de un sistema racional de toque. El buscó la posición más natural de la mano y siempre se dirigió a trabajar la línea de la menor resistencia. Mi madre inculcó las ideas de Deppe en mi pensamiento con un muy comprensivo entrenamiento en los estudios estándar y clásicos, dentro de lo que mi juvenil técnica alcanzaba”. James Francis Cooke, *Great Pianists on Piano Playing. Study Talks with Foremost Virtuosos* (Philadelphia: Theo Presser Co., 1917), 236.

<sup>70</sup> Chiantore, *Historia de la técnica pianística*, 618. La independencia del dedo fue una de las soluciones técnicas que se difundían en el conservatorio de Stuttgart, véase el comentario de Chiantore al respecto.

<sup>71</sup> Tom J. Novara, “A Comparative Analysis of the Writings and Technical Approach of Ludwig Deppe and His Contemporaries in Piano Pedagogy” Trabajo de investigación para obtener el grado de maestría (Department of Music in the Graduate School Southern Illinois University Carbondale, 2015), 8.

para evaluar la efectividad del pianista<sup>72</sup>, pero no era la única. También recurría a observar la actitud corporal, así queda expuesto en su afirmación “cuando se ve bonito, entonces es correcto”<sup>73</sup>, es decir, se ve bonito cuando el pianista usa únicamente los movimientos necesarios. Con esta afirmación Deppe pone en claro su ideal de economizar movimientos en la búsqueda de la eficiencia, y la belleza tanto sonora como escénica.

Deppe fue de los primeros en considerar una técnica desde la fisiología natural del cuerpo<sup>74</sup>. Exaltaba la relajación de la parte alta del cuerpo, lo cual libera los brazos, hombros y espalda para que participen del movimiento. Además, recomendaba usar la silla baja para aprovechar el peso natural del brazo; su principal objetivo era eliminar movimientos y tensiones innecesarias<sup>75</sup> de tal manera que la mano fuese ligera como pluma<sup>76</sup>; esto se logra con el trabajo del brazo y del hombro que cargan la mano. Otra indicación importante es el movimiento de los dedos, donde estos caen y no empujan<sup>77</sup>, gesto que iba acompañado por movimientos circulares para ayudar a dirigir el impulso<sup>78</sup>. La técnica de Deppe reduce la fatiga y el endurecimiento físico<sup>79</sup>. Esto es importante porque la fatiga y las lesiones son problemas que aquejan a los pianistas, sin mencionar el hecho de la imposibilidad de superar pasajes de gran dificultad técnica, producto de una actitud corporal tensa.

Deppe tenía algunos ejercicios que aconsejaba a todos sus estudiantes, pero, al igual que Leschetizky, nunca asumió que tenía un método. Esperaba que sus ideas sobre la enseñanza del piano pudieran ser aplicadas a estudiantes individuales

---

<sup>72</sup> Elisabeth Caland, *Artistic Piano Playing as Taught by Ludwig Deppe* (Nashville: The Olympian Publishing Co., 1903), 10.

<sup>73</sup> Caland, *Artistic Piano Playing...*, 17.

<sup>74</sup> Novara, “A Comparative Analysis of the Writings...”, 30.

<sup>75</sup> Novara, “A Comparative Analysis of the Writings...”, 21.

<sup>76</sup> Caland, *Artistic Piano Playing...*, 20.

<sup>77</sup> Caland, *Artistic Piano Playing...*, 29.

<sup>78</sup> Novara, “A Comparative Analysis of the Writings...”, 15.

<sup>79</sup> Novara, “A Comparative Analysis of the Writings...”, 11.

dependiendo del aparato físico específico y el nivel de avance<sup>80</sup>. Esta idea permite considerar al alumno de manera individual, pensando en sus rasgos particulares y en función de ellos determinar los caminos posibles a seguir para solucionar las deficiencias que el alumno pudiera tener. Sin embargo, tampoco rechazaba los estudios o ejercicios técnicos, como los de Czerny o Hanon, ni sugería estudiarlos siempre de la manera en que estaban escritos; Deppe los usaba como complemento a las lecciones por algunas semanas, no esperaba de ellos el uso regular, pero los integraba como una herramienta más en sus clases<sup>81</sup>. Esto indica una actitud muy particular donde reconoce que ciertos estudios o ejercicios pueden tener un cierto valor aplicable a algunos casos, pero no por ello se utilizaban como una prescripción general por la cual todos sus alumnos debían pasar. De esta manera se observa una reflexión continua sobre las capacidades y particularidades de cada estudiante y la vinculación de estas con ejercicios adecuados para la enseñanza del piano. Él resultó ser un docente en términos del primer capítulo: un mediador y organizador de propuestas para que cada alumno alcanzara su mejor ejecución musical.

“Deppe examinó un gran número de estudios y piezas, y seleccionaba de ellas algunos pasajes que le parecían especialmente útiles, hacía que sus alumnos los estudiaran con particular cuidado y atención (...)”<sup>82</sup>. Los ejemplos musicales que señala Caland muestran que la elección de Deppe obedecía a los principios técnicos que buscaba inculcar en sus estudiantes: el ejercicio de la postura, caída, relajación, movimientos circulares. Este es un claro ejemplo de cómo las elecciones docentes, en este caso de ejercicios y repertorio, se ven influidas por la ideología y los intereses personales, fundamentados en una construcción de lo que se considera importante, útil y digno de enseñarse.

Aunque la técnica tenía su importancia para Deppe, reconocía que la música debía tener el control absoluto de la técnica<sup>83</sup>. Es decir, la técnica es solo un vehículo por

---

<sup>80</sup> Novara, “A Comparative Analysis of the Writings...”, 15.

<sup>81</sup> Novara, “A Comparative Analysis of the Writings...”, 18.

<sup>82</sup> Caland, *Artistic Piano Playing...*, 49.

<sup>83</sup> Novara, “A Comparative Analysis of the Writings...”, 22.

el cual se transmite la musicalidad, por ello debe ajustarse a las demandas de la composición; el movimiento debe amoldarse a las exigencias de la música en el momento y demanda del alumno el cultivo de las manos y de la mente con una actitud de mucha paciencia<sup>84</sup>. Deppe esperaba que las piezas, incluso las cortas, fueran tocadas tan artísticamente y con fineza como si se trataran de obras maestras<sup>85</sup>.

Para él no solo es importante lo que se estudia, también importa el cómo se hace; si se estudia de manera inadecuada pueden generarse malos hábitos<sup>86</sup>, incluso problemas graves. Al explicar cómo realizar el primer ejercicio<sup>87</sup> es claro que se busca la mayor concentración por parte del alumno, pues reitera una y otra vez esta cualidad en el estudio. El objetivo es conseguir la realización del ejercicio de la manera más consciente posible. De nuevo este interés por la concentración tiene la finalidad de asimilar los principios técnicos del propio Deppe.

Puede observarse entonces que en la búsqueda del material a trabajar podía haber el criterio de evitar que el material fuera un obstáculo a la concentración que se necesita para ensayar el movimiento deseado. Si bien la práctica concentrada no es novedad y muchos maestros hacen énfasis en ello, para Deppe es un medio para lograr conseguir la concentración y sensibilidad musicales<sup>88</sup>. Además, señala maneras precisas para conseguir este fin: práctica lenta con manos separadas, esto para maximizar la atención y lograr que todo quede claro; luego de que se ha alcanzado la comprensión y la musicalidad de la obra se toca con las manos juntas lento<sup>89</sup>. Indica como máximo dos horas de práctica al día, pues más allá de eso se

---

<sup>84</sup> Caland, *Artistic Piano Playing...*, 48.

<sup>85</sup> Caland, *Artistic Piano Playing...*, 18.

<sup>86</sup> Novara, "A Comparative Analysis of the Writings...", 17-18.

<sup>87</sup> Véase las indicaciones para realizar los ejercicios; Caland, *Artistic Piano Playing...*, 29.

<sup>88</sup> Caland, *Artistic Piano Playing...*, 31.

<sup>89</sup> Caland, *Artistic Piano Playing...*, 48.

produce una práctica mecánica; el progreso en la música se produce por el vigor mental de la concentración y no por múltiples repeticiones<sup>90</sup>.

Es una pena que no haya más referencias que comuniquen las particularidades de su enseñanza. Pero lo que puede notarse es un tipo de maestro que es muy observador, tanto para encontrar deficiencias como para encontrar soluciones a ellas. Además, un docente que no necesariamente es autoritario siempre, sino que se amolda a las necesidades personales de los alumnos. Su interés por evitar los problemas físicos de los pianistas lo llevaron a considerar maneras de corregir los malos hábitos y errores que acarreaban esos problemas. Sus ideas permitieron a muchos pianistas el acceso al repertorio que solo estaba reservado a los “virtuosos” que de manera natural habían descubierto la forma de sortear esas dificultades, aunque no siempre sabían cómo explicarlo a otros.

### **2.2.3. Theodor Leschetizky (1830-1915)**

Pianista, maestro y compositor de origen polaco<sup>91</sup>, Theodor Leschetizky fue uno de los casos más particulares en la historia del piano. No ha habido otro personaje dedicado a la enseñanza del piano que reúna tal número de alumnos que alcanzaran un nivel tan alto y tuvieran carreras importantes en el mundo del concertismo. Figuran entre sus alumnos Moisewitsch, Brailowsky, Horszowski, sin olvidar al muy célebre Ignacy Jan Paderewski<sup>92</sup>, pianistas de una calidad indiscutible. Es importante señalar también que entre todos sus alumnos son muy diferentes en cuanto a su estética, carácter, e incluso manera de tocar.

Al igual que Deppe, Leschetizky no deja escritas sus ideas y lo que sabemos de su manera de enseñar nos llega por los escritos de sus alumnos. Sin embargo, la enseñanza de Leschetizky puede resumirse en un fuerte sentido de autoridad, algunas recomendaciones técnicas fundamentales y un profundo respeto por las

---

<sup>90</sup> Caland, *Artistic Piano Playing...*, 54.

<sup>91</sup> James Methuen-Campbell, “Leschetizky” en *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, vol. 14, Stanley Sadie (editor), (London: Macmillan Publishers Limited, 2001), 584.

<sup>92</sup> Chiantore, *Historia de la técnica pianística*, 630.

individualidades de cada uno de sus alumnos<sup>93</sup>. Nunca se apegó a un esquema de enseñanza pues se adaptaba a las características de cada alumno, consiguiendo lo mejor de cada uno de ellos. La mayor parte del trabajo de Leschetizky en cuanto a la enseñanza del piano iba dirigido a comprender la música: el alumno debía asimilar activamente el texto musical, lo que hacía que este se sintiera involucrado de manera directa<sup>94</sup>. La manera de enseñar de Leschetizky influyó en cómo otros docentes comenzaron a enseñar. Un ejemplo es el caso de Carl M. Roeder que, siguiendo las ideas de Leschetizky, empezó a crear sus propios ejercicios a partir de las necesidades particulares de sus alumnos<sup>95</sup>.

“(…) Soy considerado un maestro duro (…)”<sup>96</sup>. Este comentario hecho por el mismo Leschetizky revela un poco de su carácter, cosa que muchos de sus alumnos reafirman constantemente. “(…) Yo enseñé exactamente como Czerny me enseñó a mí, no he añadido nada ni cambiado nada (…)”<sup>97</sup>. Y aquí aclara el origen de su manera de enseñar. Leschetizky afirmaba que él transmitía lo que aprendió de su propio maestro, el célebre Karl Czerny. Pero cabe preguntarse, cuánto de las enseñanzas de Czerny realmente transmitía y cuánto de ello pudo haber sido adaptación del propio Leschetizky a las circunstancias que tenía en el momento.

Sin duda, Leschetizky fue un maestro de piano ejemplar, pues luego del éxito de Paderewski, uno de sus alumnos más célebres, llegaron a él una cantidad importante de personas que deseaban aprender de él. A pesar de esta circunstancia, no se permitió ser mecánico en la enseñanza; solo buscaba la perfección, así que siempre estuvo dispuesto a dar lo mejor de sí mismo a quien guiaba.

---

<sup>93</sup> Chiantore, *Historia de la técnica pianística*, 630-631.

<sup>94</sup> Chiantore, *Historia de la técnica pianística*, 631.

<sup>95</sup> Harriette Brower, *Piano Mastery. Talks with Master Pianists and Teachers* (New York: Frederick A. Stokes Company, 1915), 63.

<sup>96</sup> George Woodhouse, “How Leschetizky Taught” *Music & Letters* 35, no. 3 (julio 1954): 220. <https://www.jstor.org/stable/729919>

<sup>97</sup> Woodhouse, “How Leschetizky Taught”: 220

Aunque solo daba cuatro clases al día, se entregaba por completo y compartía lo que había aprendido en años<sup>98</sup>. Habitualmente daba clases de una hora, pero podían extenderse por noventa minutos o hasta dos horas<sup>99</sup>. Lo que ilustra que no necesariamente estaba apegado a esquemas rígidos.

No mostraba paciencia con quienes creían que el artista llegaba a serlo siendo apartado, como una criatura de ánimo y temperamento especial, con ciertos afectos aparentes y maneras exóticas. También tenía aversión por los alumnos poco imaginativos que interpretaban literalmente sus instrucciones sin usar el sentido común<sup>100</sup>, con este tipo de estudiantes en muchas ocasiones podía ser poco paciente<sup>101</sup>.

“Leschetizky afirmaba que él no tenía un método en sentido estricto, sino que tenía un método para cada alumno”<sup>102</sup>; lo construía basado en la evidencia de lo que el estudiante podía hacer en el momento. Tanto para quienes asistían a sus clases como para él, cada alumno era un individuo de importancia cuyo desarrollo debía ser dirigido con cuidado. El respeto por la individualidad es una de las más importantes enseñanzas en el llamado “método Leschetizky”, un nombre que por cierto Leschetizky detestaba<sup>103</sup>.

Toda su enseñanza fue oral, y como trataba a cada alumno individualmente su enseñanza fue en muchos casos dirigida a los requerimientos personales de cada

---

<sup>98</sup> Constance Jenkins, “Theodor Leschetizky 1830-1915” *The Musical Times* 71, no. 1048 (junio 1930): 505. <https://www.jstor.org/stable/917355>

<sup>99</sup> Woodhouse, “How Leschetizky Taught” 222.

<sup>100</sup> Woodhouse, “How Leschetizky Taught” 221.

<sup>101</sup> Woodhouse, “How Leschetizky Taught” 225.

<sup>102</sup> Woodhouse, “How Leschetizky Taught” 221.

<sup>103</sup> Jenkins, “Theodor Leschetizky 1830-1915” 505.

estudiante<sup>104</sup>, siguiendo un plan de lecciones específico para sus necesidades<sup>105</sup> y adaptando su instrucción a la psique y mentalidad de cada alumno<sup>106</sup>.

Si existe algo claro en su llamado método es que consistía en unos principios y una serie de ejercicios que aprender<sup>107</sup>; su respeto a la individualidad se extendía a sus asistentes, quienes podían decidir cuál era el curso que debían seguir los alumnos bajo su cuidado<sup>108</sup>.

Leschetizky buscó una formación integral; como ejemplo está la anécdota en la que sugiere a un alumno reducir su tiempo de estudio para que vaya a la ópera<sup>109</sup>. Consideraba que los músicos no solo deben aprender música, debían también añadir otros estudios para evitar la estrechez de pensamiento. El mismo Leschetizky aplicaba este principio enseñando en las mañanas y leyendo por las noches<sup>110</sup>.

Si bien las obras que se estudiaban con él eran difíciles técnicamente, los alumnos no debían permitir que la técnica dominara al intelecto y a lo espiritual<sup>111</sup>. Además de la reflexión sobre los conceptos musicales, una parte importante del estudio fuera del piano incluía asistir a conciertos, hacer lecturas y dar paseos<sup>112</sup>. Es interesante que Leschetizky incluyera estas actividades como parte de la formación del pianista y no como meras actividades recreativas, considerando así la formación del artista como una labor más compleja e integral que incluye una variedad de conocimientos y actividades, y no solo la adquisición de la técnica.

---

<sup>104</sup> Jenkins, "Theodor Leschetizky 1830-1915" 505-506.

<sup>105</sup> Darrell G. Leffler, "Czerny, Leschetizky, Vengerova: a genealogical study of piano pedagogy technique" (Tesis de maestría. Faculty of the School of Music San Jose State University, 1998), 25. [http://scholarworks.sjsu.edu/etd\\_theses/1704](http://scholarworks.sjsu.edu/etd_theses/1704)

<sup>106</sup> Brower, *Piano Mastery*, 7. Comentario de Paderewski.

<sup>107</sup> Brower, *Piano Mastery*, 51. Comentario de Ethel Leginska.

<sup>108</sup> Jenkins, "Theodor Leschetizky 1830-1915" 506.

<sup>109</sup> Woodhouse, "How Leschetizky Taught" 222.

<sup>110</sup> Jenkins, "Theodor Leschetizky 1830-1915" 504.

<sup>111</sup> Jenkins, "Theodor Leschetizky 1830-1915" 506.

<sup>112</sup> Leffler, "Czerny, Leschetizky, Vengerova...", 29

Algunos de sus alumnos afirman que, en clase, Leschetizky enseñaba con ejemplos: repetía los pasajes difíciles y hacía demostraciones de lo que estaba pasando, tanto bien como mal hecho<sup>113</sup>. Las demostraciones de Leschetizky tocaban profundamente a quienes las escuchaban, y requerían del alumno algo más que la simple observación; exigían un sentimiento de búsqueda de qué es lo que se está esperando, lo que llamó “expectación intuitiva”<sup>114</sup>. De nuevo queda ilustrado que Leschetizky no esperaba un alumno pasivo, sino que siempre estuviera atento y en actividad, tanto física como mentalmente.

Leschetizky afirmaba que adquirir técnica es como adquirir dinero: es un mal necesario justificado solo por su uso en un bien mayor<sup>115</sup>. Si bien había una cantidad de ejercicios importantes, Leschetizky insistía en que su finalidad era la música, por lo que siempre buscó la variedad de sonido<sup>116</sup>. Había ciertos ejercicios que todos debían trabajar pero era la paciencia y la persistencia planeada en su ejecución lo que constituía el verdadero valor de su estudio<sup>117</sup>. Esta última idea deja claro que más allá de dominar el ejercicio o la obra estaba el interés de que se adquirieran habilidades más generales y de proceso. Sobre la posición corporal opta por una postura natural; de hecho, critica las “poses excesivas” que suelen ser incómodas y distraen al escucha, además, considera que la expresividad viene de los dedos y no

---

<sup>113</sup> Woodhouse, “How Leschetizky Taught” 223.

<sup>114</sup> Woodhouse, “How Leschetizky Taught” 225.

<sup>115</sup> Woodhouse, “How Leschetizky Taught” 224.

<sup>116</sup> Malwine Brée, *The Leschetizky Method. A guide to Fine and Correct Piano Playing* (New York: Dover Publications, Inc., 1997), 26. “Yo en principio no soy amigo de los métodos teóricos de piano (...)”. Esto forma parte de la carta de agradecimiento de Leschetizky a Brée, donde aprueba el trabajo hecho por su asistente y reconoce que transmite la esencia de sus palabras, además que se apega a sus más fuertes ideales. Brée, *The Leschetizky Method*, 4.

<sup>117</sup> James Francis Cooke, *Great Pianists on Piano Playing. Study Talks with Foremost Virtuosos* (Philadelphia: Theo Presser Co., 1917), 84. Comentario de Fanny Bloomfield-Zeisler.

de las poses teatrales<sup>118</sup>. En general, su enseñanza sobre la posición de la mano, el brazo, distancia del cuerpo del teclado y la actitud al tocar fue igual para todos<sup>119</sup>.

La reacción individual de quien toca cada obra, para él, expresaba en sí misma un ritmo y matiz, es decir, el contenido o significado que cada persona da a la música se expresa en el ritmo y matiz<sup>120</sup> necesarios para tocar esa obra.

“A veces hay más música en la interpretación que en la composición misma (...)”<sup>121</sup>. Esta es una postura sobre el intérprete muy interesante: el intérprete es quien da carácter a la obra y no al revés (que sea el intérprete quien debe transmitir el carácter intrínseco de la obra). La forma la da el compositor; el matiz lo da el intérprete<sup>122</sup>. Esto refuerza la idea de Leschetizky sobre la importancia de la individualidad, en este caso del intérprete.

El objetivo del pianista es dar una adecuada interpretación de las grandes obras de los compositores y no solo tocar muchas notas en poco tiempo<sup>123</sup>. Con esto podemos considerar que el pianista virtuoso que en sus presentaciones hace un gran despliegue de proezas técnicas, pero sin musicalidad, no era el ideal de Leschetizky. Consideraba que cada pieza es un drama donde cada personaje debe ser cuidadosamente estudiado e interpretado<sup>124</sup>, y que al tocar todo debe ser claro para la audiencia.

Leschetizky reconoce que hay diferencias físicas (manos largas o chicas) que facilitan o complican algunos recursos técnicos<sup>125</sup>, ya que algunos elementos, como el *tempo*, articulación, interpretación y repertorio, son afectados variadamente de

---

<sup>118</sup> Brée, *The Leschetizky Method*, 4.

<sup>119</sup> Jenkins, “Theodor Leschetizky 1830-1915”, 506.

<sup>120</sup> Woodhouse, “How Leschetizky Taught” 224.

<sup>121</sup> Woodhouse, “How Leschetizky Taught” 224.

<sup>122</sup> Woodhouse, “How Leschetizky Taught” 224.

<sup>123</sup> Jenkins, “Theodor Leschetizky 1830-1915” 506.

<sup>124</sup> Jenkins, “Theodor Leschetizky 1830-1915” 506.

<sup>125</sup> Brée, *The Leschetizky Method*, 5-6.

acuerdo al tamaño de la mano<sup>126</sup>. Esto reafirma el valor de considerar la individualidad física del alumno. Además, sugiere que la naturaleza física de la mano pudiera determinar la técnica, el estilo, e incluso las decisiones sobre el repertorio, al punto de que ciertas especializaciones en un tipo de repertorio pudieran darse en función de los atributos físicos<sup>127</sup>. Sobre la digitación, se favorecía aquella que fuera fácil, pues el intérprete necesita sentir seguridad y confianza. Las digitaciones alternativas se pueden usar siempre que no obstaculicen la música, ya que a veces responden a características especiales de la mano<sup>128</sup>.

Leschetizky decía que los movimientos tienen efecto en el sonido; cuando son exagerados pueden perdonarse si el efecto es bueno, pero de lo contrario deben evitarse. Consideraba que hay obras que necesitan movimiento de brazo, mano o muñeca, y que estos movimientos se hacían en función de la calidad de sonido que se espera obtener<sup>129</sup>. De nuevo está abierta la posibilidad de adecuación en función de la idea sonora que se busca. Incluso puede inferirse que algunos de esos movimientos eran usados como recurso por quienes no tenían la estructura física necesaria para hacerlo de otro modo.

Sobre la manera en que el alumno debe estudiar, Leschetizky tiene consideraciones detalladas al respecto. Pensaba que el más simple ejercicio de la mano demanda la mayor atención; no basta solo con repetir durante horas o hacerlo un cierto número de veces. La atención es necesaria para que el alumno se dé cuenta de cuándo está colocando su mano correctamente y sus dedos se mueven acertadamente; debe escuchar cada sonido y usar su pensamiento en cada detalle. Luego de que los dedos hayan sido dominados por el pensamiento, pasadas algunas semanas, encontrará que se progresa más fácilmente. Ahora puede dedicar su esfuerzo mental al estudio de las piezas; las cuales al principio hay que estudiar muy lento para dar tiempo al alumno de concientizar cada paso, y solo

---

<sup>126</sup> Leffler, "Czerny, Leschetizky, Vengerova...", 33.

<sup>127</sup> Leffler, "Czerny, Leschetizky, Vengerova...", 32-36.

<sup>128</sup> Brée, *The Leschetizky Method*, 56.

<sup>129</sup> Brée, *The Leschetizky Method*, 58.

luego de estar completamente seguro se puede dar mayor velocidad. El progreso es lento al principio, pero no por ello se debe sentar al piano a diario; el exceso de estudio es perjudicial para la salud, además, no es posible mantener la concentración por mucho tiempo (sugiere máximo cuatro horas). Pensar es indispensable para el estudio de las piezas, ya que primero son aprendidas por el cerebro y de ahí pasan a los dedos; memorizar es importante, pues así es como el cerebro alcanza el dominio de la pieza. Para memorizar hay un proceso: leerla al teclado<sup>130</sup> solo una vez para evitar malos hábitos de digitación, luego se estudia por fragmentos analizando, digitando, decidiendo pedal. Estudiar cada pasaje hasta lograr su propio *tempo* y ver si los resultados son satisfactorios. No se puede poner gran expresividad si no se comprende la música primero. Memorizando la pieza de esa manera es difícil olvidarla después. Para quien está acostumbrado a aprenderse las piezas por “dedos”, el estudio con el cerebro parece duro al principio. “Aprender por este método se ve lento, pero realmente es de rapidez suficiente (...)”<sup>131</sup>.

También hay indicaciones muy detalladas para abordar los ejercicios técnicos. En las secciones dedicadas a los ejercicios de dedos (sección IV)<sup>132</sup> se describe una metodología que incluye la posición de la mano, indicaciones sobre qué cuidar y qué no descuidar. Aunque es una referencia técnica, es notable lo minucioso de las indicaciones que la asistente de Leschetizky ayuda a entender con ilustraciones.

Leschetizky estaba en desacuerdo con quienes creían que la música únicamente necesita sentimiento y emoción, despreciando al cerebro y la inteligencia —lo cual es necesario, y no solo para ocultar los defectos—. Consideraba que siempre es mejor poco talento con mucho trabajo que talento sin trabajo<sup>133</sup>. El trabajo persistente puede ayudar a superar las deficiencias, pero la falta de este solo

---

<sup>130</sup> Se refiere a leer a primera vista.

<sup>131</sup> Brée, *The Leschetizky Method*, 57. Leschetizky hace la cuenta de cuánta música puede memorizarse a razón de una página al día y afirma que se pueden aprender unas 200 páginas de música al año, considerando que algunas requerirán de más trabajo.

<sup>132</sup> Brée, *The Leschetizky Method*, 7.

<sup>133</sup> Brée, *The Leschetizky Method*, 60.

conduce a la degeneración. Un buen pianista tiene ciertas cualidades: un buen oído, una mano entrenada, temperamento artístico, sensibilidad real, cerebro y laboriosidad incansable<sup>134</sup>. La práctica hace la perfección y no el talento<sup>135</sup>. Con esto afirma que muchas de estas cualidades podían entrenarse y perfeccionarse. Pero también hay cosas que no pueden enseñarse; como ejemplo usa el temperamento de los alumnos, el cual, no puede cambiarse; sin temperamento la música no tiene expresividad y eso no puede enseñarse, pues, para Leschetizky, las emociones solo se refinan<sup>136</sup>. De nuevo el principio de la individualidad del alumno, entendiendo que el temperamento es propio del alumno y debe dársele su importancia.

Leschetizky tenía preferencia por ciertas obras que para él tenían un valor educativo<sup>137</sup>. No hay muchas menciones de obras o estudios específicos, salvo la de *Schule der Fingerfertigkeit* de Czerny para el estudio de la técnica<sup>138</sup> y algunas recomendaciones de su alumno Paderewski<sup>139</sup>. Pero puede inferirse a partir de ello un tipo de repertorio inclinado a la música de compositores del siglo XIX, por lo que puede criticársele por sus elecciones de repertorio<sup>140</sup>. Sin embargo, el hecho de que demuestre un interés por obras de cierto tipo o compositores expone los propios

---

<sup>134</sup> Brée, *The Leschetizky Method*, 58.

<sup>135</sup> Brée, *The Leschetizky Method*, 57.

<sup>136</sup> Brée, *The Leschetizky Method*, 59.

<sup>137</sup> Cooke, *Great Pianists on Piano Playing*, 84. Comentario de Fanny Bloomfield-Zeisler.

<sup>138</sup> Brée, *The Leschetizky Method*, 57.

<sup>139</sup> Ignace J. Paderewski, "Practical Hints on Piano Study" en Brée, *The Leschetizky Method*, 91-92. En esta lista figuran los estudios de Czerny, Cramer, Clementi y Chopin, además del *Wohltemperirte Clavier* de Bach y composiciones de Mendelssohn y Weber entre otros compositores. Es notable la recomendación que hace de estudiar la música de Mozart, la cual considera difícil de interpretar para los pianistas "modernos", refiriéndose a los pianistas de su época, los cuales no estaban acostumbrados a ese tipo de carácter y sonoridad.

<sup>140</sup> Leffler, "Czerny, Leschetizky, Vengerova...", 54. Al priorizar a Beethoven, priva a los alumnos de una técnica buena y habilidades interpretativas ¿Cómo puede tocarse el contrapunto de Beethoven o Brahms sin aprender antes de Bach? Lo mismo aplica al pedal; las sugerencias de pedal funcionan muy bien para la música del siglo XIX, pero no para obras más tempranas. Estas son reflexiones del autor, quien supone el tipo de repertorio a partir de las indicaciones estilísticas del pedal.

intereses de Leschetizky, y permite inferir no solo el tipo de técnica y musicalidad que buscaba enseñar, sino también deja ver el pensamiento mismo de Leschetizky en relación al valor y validación que le otorgaba a cierto tipo de música, que sin duda transmitió a sus propios alumnos.

Leschetizky ha sido llamado el más grande maestro de piano del siglo XIX y esto no es una exageración. Él fue grande porque él fue siempre práctico. Él indicaba ciertos métodos para ayudar a establecer los principios más importantes de la técnica elemental (...) <sup>141</sup>.

Sin duda es uno de los más afamados maestros del piano, que a partir de las ideas que nos transmiten sus alumnos puede uno percatarse de su carácter y personalidad. Lo más destacable y recurrente en su trabajo docente es el respeto por la individualidad de sus alumnos en todos sentidos: físico, carácter, maneras de pensar, limitaciones y dotes musicales. Eso explica por qué hay una gran variedad en estilos en el amplio número de pianistas que tomaron clases con él, tanto aquellos que lo hicieron por una temporada específica como quienes que se formaron completamente bajo su guía.

Este respeto por la individualidad hace necesario imaginar que Leschetizky llevaba a cabo procesos de reflexión en los que traía a su mente las necesidades de sus alumnos y se planteaba maneras de resolver las dificultades que cada uno tenía. Por eso nunca se pronunció por admitir un “método”, en tanto que cada individuo requiere de un plan diferente que se adapte a las circunstancias individuales, lo que impide generar un modelo estandarizado de acción aplicable a varios individuos.

#### **2.2.4. Formas de enseñar y el docente**

La finalidad de dedicar algunas páginas para revisar las ideas de estos tres docentes del piano fue dar un panorama de lo diverso que es el pensamiento docente. Cada uno tenía sus propios intereses y estaba dedicado a transmitir lo que le parecía mejor en función de lo que esperaba conseguir, las capacidades que encontraban en los estudiantes, así como los valores que tenían. Ya fuera un

---

<sup>141</sup> Cooke, *Great Pianists on Piano Playing*, 322. Comentario de Ernest Hutcheson.

profundo respeto por la individualidad, como Leschetizky; una instrucción racional, casi científica, aplicable a todos los casos como Matthay; o una enseñanza dedicada a la búsqueda de la corrección de los errores técnicos producto del mal uso del cuerpo, como en caso de Deppe.

Estos tres personajes nos sirven para ejemplificar lo distinta que puede ser la solución al problema de enseñar un instrumento, dependiendo del docente

La metodología seguida, e incluso los materiales elegidos por cada uno de estos docentes del piano, estaban en función de aquellos conocimientos que buscaban transmitir, de su pensamiento sobre lo que significa tocar el piano, sobre el arte y la música, que se traducían en su personal manera de enseñar. Vemos que sus maneras de enseñar están influidas por sus experiencias e intereses, por lo que aprendieron de sus propios maestros, de observaciones atentas a otros pianistas, o bien, de reconocer las particularidades de sus alumnos. En general se puede considerar que la manera en cómo ellos reinterpretaron la enseñanza del piano fue producto principalmente de la reflexión hecha a lo largo de su experiencia dando clases.

En la actualidad, la situación de la enseñanza no ha cambiado. El cuerpo de docentes dentro de los conservatorios es diverso; y aunque cobijado por la institución y guiado por el proyecto que la institución les proporciona, cada docente ejecuta su práctica con una importante dosis de su propio pensamiento sobre aquello que ellos mismos consideran importante. En muchas ocasiones esas ideas personales están construidas sobre su experiencia y lo que ellos aprendieron de sus maestros, y están expresadas en una reelaboración de todo ello, producto de una reinterpretación de lo aprendido o una transmisión casi pura de lo que fue su propia experiencia como alumnos.

### **2.3. La enseñanza actual del piano. Los conservatorios**

Actualmente la enseñanza profesional de la música y de los instrumentos musicales, incluido el piano, se da dentro de los conservatorios, centros dedicados a este fin. Para tener un panorama de cómo son estas instituciones ahora hay que tener en

consideración algunos puntos. En principio, los conservatorios fundados al final del siglo XIX se planearon siguiendo las líneas de los conservatorios europeos ya consolidados<sup>142</sup>.

Durante la segunda mitad del siglo XX comenzaron a emerger nuevas instituciones para la enseñanza profesional de la música que tuvieron modelos alternativos. Estos espacios educativos eran variados en tamaño y propósito, en el nivel de formación que ofrecían, propuestas curriculares y nuevas especialidades. Algunas de estas instituciones fueron fundadas por el Estado y otras por instancias distintas; las hubo incluso independientes y otras que nacieron como parte de alguna universidad<sup>143</sup>. Hubo conservatorios encargados solo de la música y otros que incluyeron otras formas de arte. Y unos, además de sus funciones educativas, se volvieron centros de arte. Actualmente, cada uno de estos modelos goza de gran solidez<sup>144</sup>.

Si antes la formación de solistas era la principal preocupación de los conservatorios, a partir de la segunda Guerra Mundial el énfasis se colocó en promover educación y entrenamiento para cubrir un amplio rango de actividades profesionales: la música de cámara o la orquesta, músicos para la iglesia, el *jazz*, la música comercial, la musicoterapia y la gestión del arte<sup>145</sup>. Cabe señalar que esta diversidad se ha incorporado en función de los modelos que cada institución adopta, y que se integran poco a poco a la oferta de las escuelas. Esta diversidad y especialización de ocupaciones musicales han ampliado las necesidades del instrumentista: no basta con saber tocar el instrumento. Se vuelven necesarias otras habilidades que

---

<sup>142</sup> Es el caso, por ejemplo, del Conservatorio Nacional de Música. Pocos años luego de su consolidación como institución bajo el cuidado del gobierno de Benito Juárez en 1877, por instrucción de Alfredo Bablott adoptó el modelo del conservatorio de París. Con los años su plan de estudios al final quedó influido por los modelos francés, italiano y alemán. Alexander Kosloff, "Mexico's Conservatory of Music", *Music Educators Journal* 53, n. 2 (octubre 1966): 98. <https://www.jstor.org/stable/3390789>.

<sup>143</sup> Como ejemplo, la hoy Facultad de Música de la UNAM que el 7 de octubre de 1929 nace como una institución que forma parte de la Universidad Nacional Autónoma de México.

<sup>144</sup> Weber, *et al.*, "Conservatories".

<sup>145</sup> Weber, *et al.*, "Conservatories".

complementen el tocar; cada especialización requiere de una manera particular de enseñar tanto en la forma como en los contenidos debido a la diversidad de habilidades, estilos y repertorios que se necesita abordar.

Desde 1934 el currículum de los conservatorios se ha ampliado reconociendo las necesidades de ampliar las oportunidades para el entrenamiento profesional de los músicos. Reconocer la labor del músico como carrera profesional llevó a un cambio de estatus que requirió cambios en el currículum e incorporó la especialización. Como resultado, se buscó desarrollar versatilidad en el estudiante a la par del desarrollo de ciertas habilidades específicas (composición, arreglos, producción en electrónica, grabación) que enriquecieran la experiencia<sup>146</sup>.

De igual forma algunos conservatorios se especializaron en la música contemporánea, mientras que otros se especializaron en música litúrgica, música antigua y música de otras culturas, al tiempo que se han incluido más instrumentos en la oferta de los conservatorios, incluso en algunos lugares se han incorporado instrumentos locales de la cultura, además de los de la tradición occidental. También existe la posibilidad de abordar el estudio de los lazos entre la música y otras artes, y se han dado incluso a los alumnos, en algunas propuestas, las herramientas para la autorrepresentación y la autopromoción<sup>147</sup>.

El interés por la profesionalización de los músicos queda patente en el establecimiento de estándares para poder otorgar grados académicos a los estudiantes (licenciatura, posgrado), tal cual ocurre en otras carreras. Con ello diversos estudios de música han adquirido el reconocimiento a nivel de estudios universitarios<sup>148</sup>. En muchos de estos nuevos campos subyace la necesidad de saber tocar un instrumento, y en muchos casos este instrumento es el piano. En consecuencia, la necesidad y adecuación de las metodologías y el conocimiento, además del grado de profundidad que es pertinente en cada caso, será diferente.

---

<sup>146</sup> Weber, *et al.*, "Conservatories".

<sup>147</sup> Weber, *et al.*, "Conservatories".

<sup>148</sup> Weber, *et al.*, "Conservatories".

Institucionalmente los conservatorios han ido moviéndose en la misma dirección que las universidades y otras instituciones de educación superior. Sin embargo, si examinamos los cambios en la forma de enseñar la música, se observa que los cambios se dieron en el terreno de la enseñanza inicial, sin que por ello afectaran los enfoques de la enseñanza superior. Esto significa que pese a la gran variedad de innovaciones en la enseñanza musical que tuvo lugar en el siglo XX muchas de estas ideas y nuevas formas no han permeado los niveles profesionales<sup>149</sup>. En consecuencia, muchas de las prácticas seguidas dentro de las clases de instrumento a nivel superior son reelaboraciones o continuación de aquellas maneras de enseñar que se han venido dando desde hace más de un siglo, sin cambios ni innovaciones que por supuesto, como se dijo anteriormente, incorporan la propia inclinación de cada docente e incluyen la elección de contenido en una práctica, muchas veces rutinaria, que incorpora lo planteado en el currículum sin mayor reflexión.

La organización de la educación musical superior es el mayor desafío en los países latinoamericanos y latino europeos. Esto no solo incluye la creación de nuevas carreras universitarias (cosa que ya se hace incluyendo nuevas metas, opciones y especialidades), sino que también requiere impulsar aún más la investigación educativa<sup>150</sup> en la materia.

Esta carencia de una revisión crítica de la propuesta educativa a nivel superior se ha ido llenado con la inclusión de las nuevas tecnologías y la adopción de muchos principios que la didáctica y la psicología educativa, entre otras disciplinas, han aportado con su estudio al campo de la enseñanza de la música.

#### **2.4. La clase de piano como lugar de contrapropuesta al canon**

Como se expuso hacia el final del primer capítulo, la escuela puede ser el lugar para la crítica que genere contradicciones y resistencias, innovación y creación frente a

---

<sup>150</sup> Hemsy de Gainza, "La educación musical en el siglo XX": 79.

las condiciones dominantes<sup>151</sup>, lo que permite cuestionar los cánones y dar legitimidad a obras y prácticas innovadoras.

El docente dotado de autoridad para la enseñanza toma decisiones siguiendo sus preferencias y experiencias. Esto nos permite afirmar la legitimidad del docente del piano dentro de su aula para elegir en función de la interpretación que hace de la realidad que tiene enfrente, tomando como referencia su propia experiencia y las características de sus estudiantes.

La clase de piano se revela como un lugar donde la actividad docente se manifiesta con toda la diversidad de soluciones, según la realidad e interpretación que de ella haga el profesor. La legitimidad que la institución otorga da autoridad a las reflexiones que el docente pueda realizar en función de los intereses y necesidades que tenga junto con su alumno. Es así que la clase de piano puede ser en sí misma un lugar de propuestas donde pueden hacerse las adecuaciones necesarias para lograr los objetivos de la clase, y al mismo tiempo, proponer aprendizajes distintos además de los planteados institucionalmente, y poder incluir más estilos musicales, junto con los que siempre han sido considerados.

En este sentido, las reflexiones del docente frente a su enseñanza, y el repertorio en ella incluido, se vuelven necesarias y obligadas. Aun cuando el docente decidiese apegarse a la tradición no está exento de tener que reflexionar sobre la conveniencia de ciertos repertorios sobre otros, de ciertos ejercicios sobre otros, considerando la situación presente en el aula y lo que institucionalmente se espera dentro de su función como maestro. Es aquí donde la labor docente de interpretar<sup>152</sup> debe llevarse a cabo para traducir y reinterpretar todo un cúmulo de saberes, experiencias y observaciones, para, a partir de esta traducción, poder trazar un plan que dé dirección a las actividades de enseñanza y además puedan elegirse los materiales necesarios para llevar a cabo esas actividades.

---

<sup>151</sup> Véase pp. 28-30 de este trabajo.

<sup>152</sup> Sobre este punto se puede revisar lo planteado en las pp. 12-13 de este trabajo.

### **3. PROPUESTA DE CRITERIOS QUE PUEDE CONSIDERAR EL DOCENTE AL ELEGIR EL REPERTORIO PARA LA CLASE DE PIANO**

En este apartado se propondrán algunos criterios que pueden servir al docente para evaluar su selección de repertorio y con ello elegir de manera más consciente lo que trabajará con el alumno en la clase de piano.

Como ya se mencionó en un capítulo anterior, los programas de estudio son la expresión del proyecto educativo donde se hacen evidentes los principios, fines, contenidos, materiales y actividades que regirán el proceso educativo que dentro de la institución se llevarán a cabo. Lo que dichos programas expresan son las primeras pautas que deben considerarse para elegir repertorio, ya que en muchos casos en ellos está sugerido un modelo de repertorio.

#### **3.1. Las propuestas institucionales**

A continuación, se expondrán tres proyectos educativos dedicados a la enseñanza de la música a nivel superior en México para ejemplificar cómo las instituciones delinear en sus programas algunas propuestas en relación con el repertorio a enseñar.

Los programas seleccionados corresponden al Conservatorio Nacional de Música, a la Escuela Superior de Música, ambas instituciones dependientes del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, y el tercero corresponde a la Facultad de Música de la UNAM. Estas tres instituciones imparten la carrera de piano a nivel profesional. Se hará mención de los fines institucionales que tiene la carrera de piano en cada una, además de los contenidos, así como algunos criterios sugeridos para la elección del repertorio<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Recordemos que el repertorio está considerado como material de aprendizaje y es el vehículo para adquirir los contenidos, a la vez que es un contenido más dentro de los programas.

### 3.1.1. El Conservatorio Nacional de Música

El Conservatorio Nacional de Música es una institución que imparte formación en tres niveles subsecuentes: uno técnico y dos superiores, cada uno con un perfil de egreso diferente<sup>2</sup>.

Cada uno de los niveles superiores dura dos años, siendo el último el que otorga el grado de licenciado. Entre sus fines plantea: “formar profesionistas del arte al más alto nivel, en cuatro áreas de orientación profesional de la música: interpretación, investigación, creación y docencia”<sup>3</sup>. Entre las cualidades de sus egresados está el “(...) dominio de las posibilidades técnicas y expresivas de su instrumento (...), interpretar el repertorio de diversos periodos, estilos y géneros, independientemente de su grado de dificultad (...)”<sup>4</sup>. Esta cualidad obviamente se refiere a los estudiantes de carreras orientadas a la interpretación.

Respecto a cómo se concibe la materia de piano en la formación del pianista, se afirma que:

La asignatura de piano es el eje en la formación de la carrera de pianista. Se propone lograr un eficiente y equilibrado desarrollo del alumno en los aspectos técnicos e interpretativos, los cuales determinarán los objetivos a lograr en la ejecución pianística para cada nivel. Esta propuesta no limita la libertad de cátedra dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, por el contrario, la estimula propiciando que bajo el criterio del titular de la clase se alcancen los objetivos, independientemente de los medios para lograrlo<sup>5</sup>.

Aquí puede notarse que la formación que se imparte a través de este programa busca desarrollar la técnica y transmitir los conocimientos necesarios para la

---

<sup>2</sup> Conservatorio Nacional de Música, *Plan de estudios 2006* (enmienda, julio 2017) Libro I, (México: Instituto Nacional de Bellas Artes, 2017), 79-81.

<sup>3</sup> Conservatorio Nacional de Música, *Plan de estudios 2006*, Libro I, 33.

<sup>4</sup> Conservatorio Nacional de Música, *Plan de estudios 2006*, Libro I, 41.

<sup>5</sup> Conservatorio Nacional de Música, *Plan de estudios 2006*, Libro III, 133.

interpretación. Estos aspectos son los que servirán de guía para determinar los objetivos y la evaluación del curso, así como los contenidos para cada nivel.

En este programa se reconoce también que el docente es el responsable de alcanzar estos aspectos y lo estimula a usar su propia experiencia para lograrlos.

En cuanto a los propósitos de la carrera, se expone que se pretende el desarrollo de una formación técnica que le permita al alumno resolver eficientemente las dificultades de un amplio repertorio pianístico, lo que implica: el desarrollo de la habilidad de interpretar correcta y fluidamente cualquier partitura, poseer un amplio y variado repertorio de nivel profesional, poseer un amplio conocimiento de los diferentes estilos musicales, así como de sus correspondientes épocas y características<sup>6</sup>. Como se puede observar, aquí se expresa un amplio y variado repertorio sin ceñirlo a alguno en particular, solo que tenga un nivel profesional y que abarque diversas épocas y estilos.

Los contenidos propuestos en el primer curso del nivel superior (denominado por la institución como “Profesional asociado”) consisten en: la asimilación de la técnica pianística; lectura y conocimiento de una cantidad considerable de obras de diversas épocas y estilos; amplio conocimiento y correcta aplicación del fraseo musical, signos de expresión y dinámica; uso correcto del pedal y su aplicación para efectos especiales según las épocas y estilos; amplia capacidad de memorización; ejecución correcta, tanto técnica como interpretativa, del material correspondiente al curso<sup>7</sup>. A partir del segundo año a esta formación, además del reforzamiento y ampliación de los contenidos mencionados, se incrementa en forma importante el grado de dificultad, extensión e importancia de las obras a trabajar, así como la aplicación de los conocimientos musicales, teóricos, prácticos y de cultura musical adquiridos. También busca el desarrollo de la capacidad para crear sistemas

---

<sup>6</sup> Conservatorio Nacional de Música, *Plan de estudios 2006*, Libro III, 134.

<sup>7</sup> Conservatorio Nacional de Música, *Plan de estudios 2006*, Libro III, 147.

personales de trabajo, así como la ampliación del repertorio y solidez en la memoria<sup>8</sup>.

En este sentido, parece que a nivel licenciatura se propone un manejo de obras que sean representativas del piano en distintas épocas y estilos, de forma que constituyan una formación general. Esto permitiría que en los cursos de nivel posgrado, idealmente, se pueda profundizar y especializarse en alguna época o estilo, seguramente de acuerdo a las características e intereses del estudiante y docente, lo que admitiría en el posgrado que la propuesta de repertorio se pueda construir en forma conjunta y negociada con el alumno.

La propuesta de repertorio<sup>9</sup> que se plantea para cada curso en los programas de esta institución consta de una obra de Johann Sebastian Bach, un concierto o sonata de Beethoven o Mozart o de estilo y dificultad equivalente, una obra de un compositor de estilo romántico, una obra de un compositor del siglo XX y una obra de compositor mexicano. En estos últimos tres casos se presenta una lista de compositores con sus obras sugeridas y la anotación de "Obras de dificultad equivalente de..."<sup>10</sup> lo que permite al docente elegir alternativas dentro de los compositores listados. A partir del segundo año del nivel de profesional asociado y en la licenciatura se añade al repertorio un estudio de concierto de alguno de los compositores indicados y desaparece Mozart de entre los compositores sugeridos para la sonata o concierto de estilo clásico<sup>11</sup>. Esta propuesta de repertorio puede resumirse en el estudio de una obra J. S. Bach, una sonata, concierto o variaciones

---

<sup>8</sup> Conservatorio Nacional de Música, *Plan de estudios 2006*, Libro III, 150.

<sup>9</sup> La propuesta de repertorio aparece en un apartado denominado "Bibliografía". En este se enuncia lo que constituye el repertorio propuesto para cada uno de los años que integran la carrera, dando el nombre de la obra y el compositor. No es una propuesta de textos a la manera que se hacen en otras carreras de humanidades o de ciencias.

<sup>10</sup> Conservatorio Nacional de Música, *Plan de estudios 2006*, Libro III, 148-149.

<sup>11</sup> Conservatorio Nacional de Música, *Plan de estudios 2006*, Libro III, 150-159.

del estilo del clasicismo vienés<sup>12</sup>, una obra de estilo romántico, otra del siglo XX y una obra de compositor mexicano, a lo que se sumará a partir del segundo año un estudio de concierto.

A partir de lo propuesto en este programa se puede observar la inclinación por ciertos compositores, estilos y géneros musicales específicos, los cuales sirvieron de modelo para construir la propuesta. Sin embargo, al señalar que esta “bibliografía” tiene una función enunciativa y no está limitada, se abre a que el docente pueda hacer propuestas distintas, siendo necesario que lo propuesto sea evaluado y autorizado por parte de los organismos académicos que la institución tiene para este fin<sup>13</sup>. De esta forma, la propuesta de cambios al repertorio requiere ser avalada por un órgano académico, quedando a juicio de las personas en turno cuáles criterios se analizarán para la equivalencia.

### **3.1.2. La Escuela Superior de Música**

La Escuela Superior de Música expone entre sus fines la formación de “(...) profesionales en los campos de la ejecución instrumental y vocal, así como en la composición y la dirección musical”<sup>14</sup>. Señala que su objetivo general es:

Formar profesionales de la música de concierto y del jazz con una sólida preparación académica en los campos de la ejecución instrumental y vocal, así como en los de la composición y dirección orquestal, a través de una educación que integre el conocimiento y el manejo práctico de las técnicas particulares de la especialidad sustentada en la teoría musical, ambos indispensables para la recreación y creatividad musical, así como en un sustento de cultura general, que les permita

---

<sup>12</sup> Según la categorización de Charles Rosen que caracteriza el estilo del clasicismo vienés como el correspondiente a las obras de Haydn, Mozart y Beethoven. Charles Rosen, *The Classical Style. Haydn, Mozart, Beethoven* (New York: W. W. Norton & Company, 1971), 22.

<sup>13</sup> Conservatorio Nacional de Música, *Plan de estudios 2006*, Libro III, 160.

<sup>14</sup> Escuela Superior de Música, *Plan de estudios del nivel superior 1998* (enmienda, noviembre 2009) (México: Instituto Nacional de Bellas Artes, 2009), 19.

desenvolverse adecuadamente en un ámbito profesional que contribuya a la promoción de la cultura musical en nuestra sociedad<sup>15</sup>.

Es de notar la vinculación que se busca entre la teoría y la práctica junto con la integración del estudio de los aspectos sociales y culturales que se relacionan al medio musical<sup>16</sup>. También es de destacar que entre los principios básicos que dirigen su actividad está el reconocimiento del repertorio como evidencia de avance del alumno, según el grado y especialidad que:

(...) sugiere el nivel técnico, de ejecución y habilidades que va logrando el alumno, ya que es la base para la construcción del conocimiento musical que ordena y gradúa el aprendizaje, además de ser el indicador que sintetiza el saber musical, de acuerdo con el nivel de desempeño de los alumnos<sup>17</sup>.

En cuanto a la licenciatura en piano se espera que a partir del primer año el alumno prepare e interprete de memoria un repertorio que tenga dificultad mayor al último año del nivel medio superior, que es el grado anterior a la licenciatura que se imparte en esta institución. A la par se espera que desarrolle maneras de estudiar para comprender, memorizar e interpretar debidamente cualquier pieza del repertorio que haya sido escogida; también se señala que el repertorio debe incluir obras de cuatro periodos: barroco, clásico, romántico y siglo XX, además de una obra mexicana. Se especifica que una de las obras debe ser polifónica, otra de grandes dimensiones y habrá dos estudios<sup>18</sup> además de escalas y arpeggios en todas las tonalidades mayores y menores.

---

<sup>15</sup> Escuela Superior de Música, *Plan de estudios del nivel superior 1998*, 20.

<sup>16</sup> Escuela Superior de Música, *Plan de estudios del nivel superior 1998*, 11-12.

<sup>17</sup> Escuela Superior de Música, *Plan de estudios del nivel superior 1998*, 33.

<sup>18</sup> Pieza instrumental diseñada para explorar y perfeccionar alguna faceta técnica de la interpretación pero que tiene además algún interés musical. Howard Ferguson y Kenneth L. Hamilton, "Study" en *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* vol. 24, Stanley Sadie (editor) (London: Macmillan Publishers Limited, 2001), 622.

En este nivel es obligatorio el estudio de una sonata clásica de por lo menos el grado de dificultad señalado en el “modelo de repertorio”<sup>19</sup>. El resto de las obras pueden ser de menores dimensiones, pero de un grado de dificultad equivalente al “modelo de repertorio”.

Los contenidos temáticos que se proponen son el estudio de la técnica (escalas, arpeggios y estudios), así como la interpretación (del repertorio) y la práctica de estudios. Es decir, el contenido del curso de piano se organiza a partir de aprender la técnica del instrumento, los rudimentos o herramientas necesarios para la interpretación de las obras musicales y el aprendizaje de estudios. Se especifica que el repertorio será en cada caso indicado por el maestro con el visto bueno de la Academia de piano. En el “modelo de repertorio” sugerido en cada grado solo propone las pautas de la obra de grandes dimensiones como sonatas, conciertos, obras románticas o del siglo XX de gran extensión<sup>20</sup>.

Como se puede observar, en esta escuela se ofrece de manera más explícita y con mayor especificidad los criterios que guían la selección del repertorio, iniciando por el grado de dificultad, posteriormente se habla de épocas específicas y se acota la necesidad de incorporar por lo menos una obra mexicana, lo que permite aportar una caracterización a la institución desde su repertorio.

Además, se le permite al docente enriquecer el repertorio atendiendo a que la equivalencia en dificultad sea similar a lo propuesto. De esta forma se observan líneas más claras sobre las características que debe contener el repertorio en relación a lo que se puede apreciar en los documentos de la propuesta curricular del Conservatorio, lo que otorga una mayor flexibilidad para que el docente desde su propia experiencia y juicio elabore propuestas de repertorio.

---

<sup>19</sup> A diferencia del Conservatorio, la Escuela Superior de Música expone su repertorio sugerido dentro de un apartado denominado “Modelo de repertorio”. En esta institución tampoco figura una bibliografía sugerida de textos para esta carrera.

<sup>20</sup> Escuela Superior de Música, *Plan de estudios del nivel superior 1998*, 214-221.

### 3.1.3. La Facultad de Música

La Facultad de Música de la UNAM es una institución:

Responsable de formar profesionales en música en: la investigación etnomusicológica y musicológica; en la educación musical en los ámbitos de la enseñanza, promoción y extensión de la música; y en la música de concierto en los campos de la composición, la interpretación, la docencia y la difusión<sup>21</sup>.

Tiene como misión:

(...) formar intérpretes, compositores, educadores musicales e investigadores del arte musical con alto nivel profesional y gran compromiso social, que generen nuevos conocimientos, preserven el patrimonio musical nacional e internacional, y fomenten una cultura de paz, respeto a los derechos humanos, la diversidad cultural y la equidad de género, en un contexto local y global, cambiante y complejo<sup>22</sup>.

En cuanto a la carrera de piano, esta tiene el objetivo de:

(...) formar pianistas profesionales que participen en los diversos ámbitos del campo de la música, como ejecutantes, docentes e investigadores. Dicho profesionista cuenta con el dominio y manejo del lenguaje y de los diversos estilos y géneros musicales de nuestra tradición cultural, de la técnica pianística, de las metodologías de la enseñanza en música y de los aspectos básicos de la metodología de la investigación<sup>23</sup>.

Como se observa, en esta propuesta se hace mención a nuestra tradición cultural como país y tiene la particularidad de formar en la investigación musical, con lo que aborda un aspecto importante y distinto de las otras dos instituciones. En consecuencia, busca formar un profesionista que cuente con las herramientas para

---

<sup>21</sup> “Acerca de”, Facultad de Música, consultado el 9 de agosto de 2019, <http://www.fam.unam.mx/campus/campus.php>

<sup>22</sup> “Misión-Visión”, Facultad de Música, consultado el 9 de agosto de 2019, <http://www.fam.unam.mx/campus/mision.php>

<sup>23</sup> “Licenciaturas-Piano”, Facultad de Música, consultado el 9 de agosto de 2019, <http://www.fam.unam.mx/campus/licenciaturas.php#demoTab5>

abordar repertorio pianístico con alto nivel, ya sea como solista, repertorista, integrante de ensambles o de orquesta, y que además cuente con los recursos para incursionar en la enseñanza, el asesoramiento musical y la investigación<sup>24</sup>.

Respecto a la materia de piano, el propósito es desarrollar en el alumno las competencias técnicas e interpretativas de la ejecución del piano a través de la revisión del repertorio pianístico universal de los siglos XVIII, XIX, XX y XXI, y del repertorio mexicano a partir del siglo XIX. Al tiempo que busca proporcionar al alumno las herramientas y conocimientos que le permitan desarrollar las destrezas para abordar obras del nivel de dificultad acordes y equivalentes al repertorio del semestre en curso, las cuales van profundizándose y complejizándose semestre a semestre<sup>25</sup>.

Con base en lo aquí expuesto, se observan lineamientos claros que orientan la selección del repertorio haciendo énfasis en piezas universales y de México en determinados siglos, cuya selección se basará no únicamente en el nivel de dificultad en términos de equivalencia, sino también recuperando las cualidades de los alumnos, en tanto se busca desarrollar sus destrezas técnicas.

En cuanto a los contenidos propuestos, estos se presentan en unidades didácticas. La primera unidad corresponde a las técnicas de estudio, cuyo contenido consiste en la planificación y optimización del tiempo de estudio, el desarrollo de un método para estudiar, estrategias de memorización y estrategias de observación personal. La segunda unidad se denomina desarrollo técnico, en la que se aborda la detección de problemas técnicos, las estrategias de solución de problemas, la precisión optimización y fluidez en los movimientos, el control del sonido y la independencia de movimientos. En esta misma unidad se incluye la ergonomía de la ejecución donde se trata la postura de manos, brazos y cuerpo además de la relajación corporal. La tercera unidad se refiere a los toques: *legato*, *staccato* y *portato*. La

---

<sup>24</sup> “Descripción sintética del plan de estudios. Licenciatura en Música-Piano”, 1. Disponible en [https://escolar1.unam.mx/planes/e\\_musica/PIANO.pdf](https://escolar1.unam.mx/planes/e_musica/PIANO.pdf)

<sup>25</sup> “Descripción sintética del plan de estudios”, 12.

cuarta unidad está dedicada a la estilística, donde se abordan las dinámicas, el fraseo, la articulación, agógica, conducción de voces, el concepto formal y la utilización de pedales. Finalmente, la quinta unidad se refiere al repertorio, en la cual solo se indica que debe incluir obras del barroco, clásico, romántico, una obra impresionista, contemporánea o del siglo XX y alguna obra mexicana<sup>26</sup>.

Para la elección del repertorio correspondiente se señala que se deben considerar los diferentes estilos y épocas señalados anteriormente, además de las características particulares de cada alumno en lo que respecta al nivel técnico, habilidades a desarrollar y preferencias personales. De igual forma, se aclara que el repertorio técnico está determinado en función de los requerimientos que el alumno tenga, con lo que se espera que el repertorio para la evaluación sea una selección de las obras propuestas y vistas en el curso, o de otras con una dificultad equivalente, las cuales tengan problemáticas técnicas y estilísticas similares en complejidad a las propuestas en el repertorio del programa<sup>27</sup>.

En esta institución se observa, además de un listado que sugiere como repertorio<sup>28</sup>, una bibliografía de textos y de otras fuentes<sup>29</sup>, cosa que en las otras dos instituciones revisadas no sucede. Lo anterior permite suponer que en la clase de piano también está contemplada la necesidad de aspectos teóricos que complementen la práctica instrumental.

---

<sup>26</sup> “Licenciatura en Música-Piano. Programa de la asignatura”, 7, disponible en: [http://www.fam.unam.mx/div/cim/licenciatura/mapas\\_web/pdf/piano/semestre\\_1/piano\\_1.pdf](http://www.fam.unam.mx/div/cim/licenciatura/mapas_web/pdf/piano/semestre_1/piano_1.pdf). Cada uno de los formatos que explican cada semestre de la carrera planean los mismos objetivos y unidades didácticas. Solo cambia la propuesta de repertorio que se ajusta en los semestres impares a una selección distinta.

<sup>27</sup> “Licenciatura en Música-Piano. Programa de la asignatura”, 6.

<sup>28</sup> “Licenciatura en Música-Piano. Programa de la asignatura”, 9. En el apartado denominado “Repertorio” se listan compositores y obras de cada uno de los estilos que se esperan abordar: barroco, clásico, romántico, impresionista o del siglo XX o XXI y obra mexicana; con la anotación “equivalente en dificultad a”, lo que significa que dicha lista tiene la función de servir de modelo para que el docente pueda elegir el repertorio.

<sup>29</sup> “Licenciatura en Música-Piano. Programa de la asignatura”, 9.

### **3.1.4. Lo que hay que aprender con relación al repertorio**

Como puede notarse, las expresiones del contenido en la materia de piano de los programas de estas tres instituciones son diferentes. En las dos últimas se señalan algunos criterios con respecto a la selección del repertorio de forma más explícita. En la mayoría de los casos se observa la inclinación por un conocimiento más práctico y procedimental dentro de la clase de piano, dejando un tanto de lado los conocimientos sobre hechos y datos que le den contexto y sentido al repertorio seleccionado, delegando estos conocimientos para que sean abordados en otras asignaturas, lo que puede no siempre ocurrir.

Lo que parecen compartir estas tres instituciones es el reconocimiento de la necesidad del dominio de la técnica del piano, el conocimiento sobre estilos musicales (haciendo énfasis en el estilo barroco, el clásico, el romántico y algunas corrientes del siglo XX), así como el conocimiento e interpretación del repertorio mexicano de diversos estilos y épocas.

La enseñanza de la música en las tres instituciones requiere del conocimiento de estilos, acumulación de repertorio y presentación pública como forma de dar cuenta de los aprendizajes.

En cuanto a las elecciones de repertorio se indica considerar: épocas, grados de dificultad, estilos e incluso géneros musicales. En los tres casos revisados se deja al docente la elección final de ello. En el primero pasando su propuesta por un órgano institucional que puede variar criterios dependiendo de las personas que lo conformen; en los otros dos dejando más a juicio y experiencia del docente la selección y propuesta, lo que apela al compromiso y práctica de cada docente, y ofreciendo una orientación general y poco explícita sobre los criterios que la institución plantea para que se elaboren las propuestas de repertorio.

Es común que el docente se enfoque en su asignatura y no revise el plan de estudios en su totalidad. Por ello, a partir de este trabajo, se sugiere establecer algunos criterios que resulten claros y explícitamente dirigidos al docente para apoyarlo en la selección y elaboración del repertorio de su curso.

Como ya se mencionó, el docente parte en primera instancia del programa institucional para planear su curso, es decir, traduce lo puesto en los programas a la luz de su experiencia y conocimientos para proponer el repertorio más apropiado para el nivel de estudio de los alumnos de piano. De esta forma, el repertorio que aparece en los programas es una propuesta que el docente debe analizar sobre las problemáticas que plantea (problemas técnicos, problemas interpretativos) y los alumnos en turno, sin olvidar que el repertorio servirá como campo de ensayo para aprender metodologías de estudio y que su presentación pública permitirá el ejercicio de las habilidades escénicas por parte del estudiante. En este sentido, el repertorio propuesto en el programa es el punto de arranque a partir del cual cada docente puede comparar con otras obras y determinar su grado de equivalencia, y su pertinencia en función de las necesidades y posibilidades del alumno. Luego de esto se puede tomar la decisión de qué obras, ya sea del repertorio propuesto o de alternativas equivalentes, serán aquellas a utilizar para trabajar los contenidos propuestos en el plan de estudios.

Frente a lo propuesto por la institución, y con el propósito de que el docente elabore su propio repertorio, la primera pregunta que el docente debe hacerse para la selección de su repertorio es: ¿Cuáles son los problemas técnicos que plantea el repertorio propuesto en el currículum para el nivel o curso? Esta pregunta es importante y parte de lo propuesto por la institución para que a partir de ahí cada docente seleccione, con base en su experiencia, nivel de estudios y las características mismas del estudiante, aquellas obras que permitan desarrollar el nivel técnico del curso de que se trate.

El nivel técnico lleva a entender cuáles partes del cuerpo están involucradas en los movimientos, ya sea dedo, muñeca, brazo, antebrazo o codo y los gestos corporales implicados; los distintos tipos de toque: en función de la dinámica, las distintas articulaciones con sus variantes y combinaciones, las texturas que intervienen en la música y sus mezclas; si hay alguna técnica extendida o grafías especiales como las que hay en la música contemporánea; el uso de los distintos pedales y su

aplicación en función del estilo musical; los problemas técnicos implicados en la calidad del sonido, su homogeneidad y su equilibrio.

La segunda pregunta por responder es: ¿Cuáles son los problemas interpretativos que plantea el repertorio propuesto en el currículum para el nivel o curso? Interpretar abarca conocer los distintos estilos musicales y dar significado a las gráficas y convenciones de cada estilo, pero a la vez implica estimular la imaginación y creatividad. Exige "(...) comprender el estilo del compositor, su punto de vista sobre el instrumento, dominar las consecuencias técnicas de esa concepción permaneciendo al mismo tiempo subjetivos para hacer viva la interpretación aprovechando los recursos que tenemos hoy en día"<sup>30</sup>. El cuestionamiento se responde determinando cuáles son los estilos musicales que se quiere abarcar (cosa que está planteada con mucha claridad en los repertorios propuestos); los elementos de expresión de las obras: movimiento, carácter, matices, acentuación, articulación, y cuáles son las dificultades que plantea el fraseo de las distintas obras, entendiendo el fraseo como la articulación y delimitación de las frases que constituyen la obras<sup>31</sup>.

Puede considerarse que estas dos preguntas aclaran los primeros criterios de la institución que el docente debe tener en consideración al elegir el repertorio: la dificultad técnica y la dificultad interpretativa, esto en el marco de los estilos musicales que se estudiarán y abarcando variados géneros del repertorio para piano.

Está claro que el repertorio servirá de terreno para el aprendizaje de las técnicas de estudio y de memorización. También pueden ser útiles para la práctica de habilidades complementarias tales como la lectura a primera vista o la transposición y a la vez un medio de acercamiento a otros conocimientos de otras disciplinas

---

<sup>30</sup> Sergio Martínez Ruiz, *Diseño curricular de piano (Grado medio)*. Barcelona: Conservatori Professional de Música de Badalona-Conservatori Superior Municipal de Música de Barcelona, 2004, <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxzZXJnaW9tYXJ0aW5lenJ1aXoxfGd4OjRiYWVmNmN2RmODQzM2E2Mzg>, 56.

<sup>31</sup> Martínez Ruiz, *Diseño curricular de piano (Grado medio)*, 64.

como la historia o la filosofía, u otras expresiones artísticas, que enriquezcan más la experiencia del alumno tal cual lo plantean los programas que nos han servido de ejemplo.

### **3.2. El alumno y sus necesidades desde la perspectiva del docente**

Una vez que el docente conoce el marco institucional que marca criterios generales para seleccionar un repertorio para la enseñanza del instrumento es importante que observe al estudiante particular a quien se dirigirá la enseñanza para identificar las capacidades y conocimientos previos que tiene el alumno, en función de lo cual, se elegirán las piezas a trabajar en el curso de acuerdo al grado de dificultad, entendido como la suma de elementos técnicos e interpretativos que se requiere dominar para la ejecución de la obra.

Resulta común que la clase de instrumento se imparta en forma individualizada, lo que permite que maestro y alumno se comuniquen y establezcan un intercambio cercano. Es importante que el docente aproveche esta forma de trabajo para conocer los intereses e inquietudes del alumno, así como sus conocimientos y habilidades. Conocer al alumno es necesario para que el docente pueda planear y organizar su clase y seleccionar el repertorio, ya sea para alumnos que inicien de cero o que cuenten con una formación previa.

Si fuera el caso de alumnos que han hecho estudios anteriormente se requiere que el docente busque identificar virtudes y defectos en la técnica, así como la distancia del nivel real que presentan con respecto a lo que el programa pide y de alguna forma determinar qué tipo de obras le beneficiarían más a partir de cada caso en particular<sup>32</sup>. Neuhaus señala que un profesor reflexivo debe percibir antes que nada

---

<sup>32</sup> Rodolfo Navarro, "Algunas consideraciones sobre la clase de instrumento. El violoncello", en Jorge Barrón Corvera (coord.) *Violín, viola, violonchelo y piano: procesos de enseñanza aprendizaje* (Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas, 2009), 103.

la personalidad de cada alumno<sup>33</sup>, y a partir de este conocimiento es que se puede establecer un diagnóstico sobre el cual trazar un plan de desarrollo personalizado y la manera de realizarlo. Para ello hay que considerar que:

(...) todos los alumnos son diferentes y que el programa de estudio no los unifica. Las particularidades dadas por la propia experiencia personal, las habilidades adquiridas, sus características físicas, así como la herencia cultural de donde provienen, van a señalar sus contrastes y especificidades<sup>34</sup>.

Por ello es necesario pensar en objetivos y contenidos de trabajo acordes a cada alumno y diseñar una estrategia que permita hacer las correcciones necesarias y nutrir los aspectos positivos, considerando metas a corto, mediano y largo plazos, así como el tiempo en que estas serán evaluadas<sup>35</sup>.

Hay que utilizar una forma de enseñar adecuada a las necesidades de cada alumno y sus características a fin de establecer un tipo de actividad que constituya un reto alcanzable para el alumno, el cual con la ayuda y práctica necesaria pueda ser superado; de esta manera se contribuye al interés y avance en la formación musical de los estudiantes, como lo señala Zabala Vidiella<sup>36</sup>.

La enseñanza del instrumento individualizada permite que se tomen en cuenta las diferencias de los alumnos y que no se siga una rutina como enseñanza única en todos los grados y alumnos. De esta forma la enseñanza responde a las condiciones particulares en cada situación, así como a la experiencia del propio docente para ajustar, cambiar, desarrollar una forma de enseñanza acorde a cada estudiante y sus necesidades. No puede enseñársele a los alumnos de la misma manera, como tampoco pueden considerarse los mismos repertorios para todos los alumnos, aunque estén más o menos en el mismo nivel.

---

<sup>33</sup> Heinrich Neuhaus, *El arte del piano. Consideraciones de un profesor* (España: Real musical, 2004), 191.

<sup>34</sup> Navarro, "Algunas consideraciones sobre la clase de instrumento", 103.

<sup>35</sup> Navarro, "Algunas consideraciones sobre la clase de instrumento", 103.

<sup>36</sup> Antoni Zabala Vidiella, *La práctica educativa. Cómo enseñar* (Barcelona: Grao, 2005), 33.

Una forma de buscar la individualización y que ha sido una de las soluciones que se han aplicado en la enseñanza a nivel superior, sobre todo en el tema de la enseñanza de instrumento, se recupera de lo planteado por Coll cuando señala que “la educación escolar no puede pretender que todos los alumnos alcancen los mismos resultados y logren los mismos aprendizajes (...) por lo que se aceptan variaciones en los componentes curriculares según las diferencias individuales de los alumnos (...)”<sup>37</sup>. En los programas de estudio que se examinaron anteriormente se observa cómo se propone la adecuación de los contenidos y de las obras del repertorio para que los trabaje el docente. En algunos de ellos esta adecuación se sustenta en el reconocimiento de la realidad de la clase y en admitir que los alumnos no tienen las mismas cualidades ni el mismo nivel de progreso en sus estudios<sup>38</sup>.

La verdadera individualización consiste en adaptar formas de enseñanza a las características individuales de los alumnos<sup>39</sup> para llevarlos a su máximo desarrollo. Esto abarca las actividades empleadas en clase, los contenidos, el repertorio usado. Ninguno de estos elementos por sí solo puede garantizar la efectividad de la enseñanza, pero al atender a las particularidades de los alumnos en turno permiten plantear un plan que tenga mejores oportunidades de éxito.

---

<sup>37</sup> César Coll, *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar* (Barcelona: Paidós, 1987), 114.

<sup>38</sup> El programa de la Escuela Superior de Música a este respecto menciona: “En la educación musical profesional es importante considerar la atención individualizada que implica el aprendizaje del alumno, ya que cada uno tiene habilidades y características específicas, que requiere una continua y personalizada asesoría por parte de su maestro de especialidad (...)”. Escuela Superior de Música, *Plan de estudios del nivel superior 1998*, 32. La Facultad de Música refiere que la selección del repertorio correspondiente al semestre, además de los estilos y épocas señalados deberá considerar “(...) las características particulares de cada alumno en lo que corresponde a nivel técnico, habilidades a desarrollar y preferencias personales (...)”. “Licenciatura en Música- Piano. Programa de la asignatura”, 8. No ocurre así en el Conservatorio Nacional de Música donde no se menciona la individualidad del alumno.

<sup>39</sup> Coll, *Psicología y currículum*, 115.

El docente al reflexionar sobre las condiciones y cualidades de sus alumnos y los requerimientos técnicos e interpretativos por aprender debe considerar “(...) las características físicas, emocionales e intelectuales del alumno al cual está dirigido, en función de su desarrollo particular y acorde a su nivel sin olvidar los objetivos específicos de la enseñanza en un trabajo no solo coherente, sino atractivo y útil (...)”, de ahí la importancia de conocer y escoger correctamente el material<sup>40</sup>. A partir de este planteamiento se tiene como primer criterio las características del alumno, tanto físicas como las dimensiones de su cuerpo, el nivel de fuerza y flexibilidad que ha desarrollado; las emocionales, que provienen de su temperamento personal y el nivel de desarrollo; e intelectuales, que son el resultado de su bagaje cultural y la formación musical que haya tenido previamente<sup>41</sup>. A partir de estas cualidades puede determinarse el nivel que tiene el alumno y ver las posibilidades de este frente a los objetivos que se plantean en el curso. De tal forma que lo que se programe en el curso no resulte un reto muy fácil o uno que no pueda ser superado dentro del tiempo que dura el curso al tiempo que busque el máximo desarrollo y aprendizaje. Esta reflexión debe ser realizada cada nuevo curso ya que las cualidades están en constante cambio.

Hay una consideración especial respecto al nivel de desarrollo en estrecha relación con la edad, pues muchas veces los alumnos de música pasan varias etapas de su vida dentro de la escuela de música, desde la niñez hasta la adultez en ocasiones<sup>42</sup>. La madurez del alumno es una cualidad que determina la manera de estudiar y el nivel de atención que pone en ello<sup>43</sup>, pero también es una característica que afecta la interpretación musical, ya que una interpretación del alumno es pobre cuando aún no tiene la madurez en términos de experiencia necesaria para dar una

---

<sup>40</sup> Navarro, “Algunas consideraciones sobre la clase de instrumento”, 109.

<sup>41</sup> Es interesante notar que estas consideraciones ya las habían descrito los docentes que se examinaron en el capítulo anterior. Matthey, Deppe y Leschetizky hacían énfasis en considerar las características físicas, emocionales e intelectuales de los aprendices, y, como ya se explicó, se inclinaban por una enseñanza individualizada construida sobre estas cualidades.

<sup>42</sup> Navarro, “Algunas consideraciones sobre la clase de instrumento”, 104.

<sup>43</sup> Neuhaus, *El arte del piano*, 17.

interpretación más creativa a partir de una comprensión personal de la obra<sup>44</sup>. Si bien los aspectos musicales se pueden ver frenados por no haber desarrollado las habilidades técnicas necesarias para enfrentarlos, de la misma manera, la inmadurez musical puede imposibilitar el trabajo de ciertas obras, aunque se tenga el dominio técnico necesario<sup>45</sup>.

El paso a las “obras mayores” es un momento complicado de decidir, pues requiere de un mayor compromiso musical y madurez interpretativa, además de una mayor dedicación, concentración, resistencia y memoria por parte del alumno. Por esta razón, este paso debe ser enfocado como estímulo al trabajo realizado y a la necesidad de superación<sup>46</sup> y no solamente asumirlo como una exigencia de los planes institucionales.

Con esto en mente podemos considerar que el docente debe preguntarse para elegir el repertorio a enseñar: ¿Qué características físicas tiene el alumno en particular? ¿Qué nivel de desarrollo físico de la técnica tiene y cuál está apenas adquiriendo? ¿Qué conocimientos teóricos relacionados con la técnica y la interpretación conoce? Estas preguntas se responden a través de la entrevista con el alumno donde se exploren el trabajo previo que ha hecho y las obras que ha tocado anteriormente, además de una audición que permita observar el desempeño del alumno. Si se conocen los requerimientos técnicos que las obras del repertorio sugerido plantean y se comparan con las posibilidades reales que el alumno tiene, las elecciones de los contenidos y de repertorio pueden tomarse de manera más

---

<sup>44</sup> Como ejemplo está el comentario de Neuhaus: “(...) Si Guillels, estudiante del Conservatorio de Moscú, no ponía demasiada inspiración en tal Balada de Chopin o tal Sonata de Beethoven, es que su corazón y su espíritu no estaban lo suficientemente maduros. Él no podía sentir toda la profundidad, toda la belleza de la obra (...)”. Neuhaus, *El arte del piano*, 169. Hay que notar la postura docente de Neuhaus. A algunos alumnos les transmitía esta profundidad y belleza de la obra con explicaciones sobre ella, mientras que a los que él consideraba particularmente dotados les dejaba descubrirlo por sí mismos, permitiéndoles una interpretación a su manera y con su estilo propio. Este es un ejemplo de un tipo de trabajo individualizado.

<sup>45</sup> Navarro, “Algunas consideraciones sobre la clase de instrumento”, 107.

<sup>46</sup> Navarro, “Algunas consideraciones sobre la clase de instrumento”, 109.

consciente. De tal forma que pueda plantearse el reto alcanzable que permita el avance del desarrollo del alumno en relación a la interpretación y ejecución de ciertas obras de piano.

Las características emocionales e intelectuales, como el grado de madurez emocional y creativa, son algo más complicadas de observar pues para poder tener un panorama amplio se requiere de un intercambio constante en varias sesiones para poder tener una idea de esas cualidades. Sin embargo, con un alumno con el que se haya trabajado por algún tiempo este criterio puede ser considerado para plantearse la conveniencia de las obras seleccionadas en función del propio temperamento del alumno, de forma que pueda optarse por obras que le permitan enriquecer su experiencia y sus propias cualidades.

### **3.3. Intereses del alumno y del docente**

Como se mencionó anteriormente, en la clase de instrumento lo primero que ocurre es un encuentro en el que se exponen intereses e inquietudes. Estos intereses e inquietudes no son solo del alumno, también incluye los del profesor: lo que espera transmitir a su alumno, lo que le interesa que el alumno aprenda y las dificultades que espera que supere. Así mismo, el alumno tiene deseo en aprender cosas, de abordar ciertos repertorios o estilos musicales. También hay una voluntad de dirigir su formación en una cierta línea personal que coincida con sus intereses profesionales.

Esto implica que la traducción práctica del currículum formal no solo está regida por las concepciones didácticas del maestro y su imagen de la cultura, depende también de los alumnos y de la dinámica de la clase<sup>47</sup>. Lo anterior significa que las concepciones sobre el qué, cómo y cuándo enseñar que son propias del docente están construidas sobre sus propios intereses y experiencia que influyen en su manera de interpretar lo que la institución le propone. A su vez, el alumno tiene sus propias concepciones al respecto, aunque quizá no de manera consciente. Sin

---

<sup>47</sup> María Clemente Linuesa, "Diseñar el currículum: Prever y representar la acción", en José Gimeno Sacristán, *et al. Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (Madrid: Morata, 2012), 96.

olvidar que la dinámica dentro de la clase de instrumento se ve influida por la intervención de las particularidades y aspiraciones personales que docente y alumno puedan tener.

La importancia de considerar los propios intereses del alumno radica en que las fronteras de la música se establecen por un sistema de clasificación en el cual se marcan fronteras sobre lo que se va a enseñar y el repertorio que se va a trabajar. El maestro que solo selecciona música de la tradición occidental establece fronteras rígidas; pero un tipo de clasificación de la música diferente donde el alumno pueda tener iniciativas sobre el currículum permitiría abrir los límites de lo establecido<sup>48</sup> al poder incluir obras que no necesariamente pertenecen a la tradición, pero que pueden tener valor.

Una enseñanza inclinada hacia el individuo, la estructuración de las actividades, los tiempos, y hasta cierto punto, las materias de aprendizaje y en especial el repertorio a trabajar, estará determinada principalmente por las ideas del docente y del alumno. De lo contrario, resultará una elección rígida y carente de apertura a los intereses del alumno, la época y los propios cambios que el docente desee integrar<sup>49</sup>.

Si bien la escuela se ha ocupado en la estandarización de los individuos a través de la formación de profesionales más o menos iguales, esto está cambiando en favor de una visión distinta.

(...) Las finalidades de la escuela han de concentrarse en el propósito de ayudar a cada aprendiz a construir su propio proyecto vital (personal, social, académico y profesional), a transitar por su propio camino desde la información al conocimiento y desde el conocimiento a la sabiduría. Por ello, una vez superada la adquisición de las denominadas materias y recursos instrumentales, (...) en lugar de estándares comunes, iguales para todos, habría que hablar de estándares de valor equivalente,

---

<sup>48</sup> Keith Swanwick, *Música, pensamiento y educación* (Madrid: Morata, 2006), 136.

<sup>49</sup> Swanwick, *Música, pensamiento y educación*, 136.

flexibles y aplicables a las múltiples y diferentes combinaciones de las trayectorias personales de cada aprendiz<sup>50</sup>.

Esta idea aplica al terreno de la enseñanza musical, no solo a través de una reafirmación de la enseñanza individualizada, sino también al permitir orientar la formación a la realización del proyecto profesional personal del alumno.

Siguiendo estas ideas, las preguntas que se busca responder son: ¿Qué considero importante que el alumno aprenda? ¿Qué le interesa al alumno aprender? La primera es un cuestionamiento interno y personal que el docente debe responder. La experiencia musical y docente que pueda tener quien enseña piano puede ser fuente de planteamientos que permitan dar una enseñanza más completa y adecuada al alumno que la propuesta desde la institución.

La segunda pregunta debe ser tomada en cuenta en ese encuentro inicial que ocurre al inicio del curso y que puede plantearse directamente al alumno y considerarla junto con los otros criterios para valorar la pertinencia del repertorio, ya que puede ocurrir que el alumno esté interesado en abordar obras para las que aún carece de la preparación técnica y emocional necesarias. Por supuesto, será la experiencia del docente la que evaluará la conveniencia o no de lo que el alumno propone, pero este ejercicio de intercambio abre la posibilidad de que el docente organice su enseñanza usando lo que su alumno le transmite para encaminarlo a las metas personales que tiene, proponiéndole trabajar durante el curso contenidos y obras que en el futuro le permitan continuar con sus intereses.

### **3.4. Dosificación y organización del material**

El currículum elaborado por la institución propone ya una secuencia de contenidos estableciendo jerarquías que aseguran la continuidad de la formación y establecen

---

<sup>50</sup> Ángel I. Pérez Gómez, "Aprender a pensar para poder elegir. La urgencia de una nueva pedagogía" en José Gimeno Sacristán (comp.) *Los contenidos una reflexión necesaria* (Madrid: Morata, 2015), 71.

grados o niveles de preparación<sup>51</sup>. Esto se puede ver en los programas de estudio de las instituciones que se examinaron, donde el repertorio sugerido responde a un tipo de graduación que sigue una secuencia que continúa a lo largo de la carrera. El cómo se organiza el contenido depende de la naturaleza de la materia y de los resultados que se espera de los alumnos<sup>52</sup>.

Hay que considerar que las clases de instrumento deben estar concatenadas, siguiendo una línea de trabajo y enfocándolo sobre un problema a la vez, paso a paso, independientemente de que cubramos varios objetivos. En ellas se pueden establecer tareas específicas que deberán ser revisadas en las próximas sesiones<sup>53</sup>.

La dinámica de la clase de instrumento obliga entonces a considerar que el repertorio usado permita las actividades de aprendizaje que se requieren, y que además permitan la progresión y continuidad de estas para que las cuestiones técnicas y musculares sean trabajadas en paralelo a partir de la realidad concreta del alumno, sin dejar que este pase por alto sus logros alcanzados y siempre aspirando a un nivel más alto<sup>54</sup>.

Para lograr este propósito es que:

(...) las dificultades u objetivos del programa, se trabajarán de manera cíclica; una y otra vez iremos sobre los mismos aspectos técnicos y musicales, a la vez que incorporaremos otros, pero cada vez en un grado de exigencia mayor, a manera de espiral, siempre en ascenso. El pasar a una nueva meta no significa el abandono de las anteriores, las cuales continuarán reafirmando en la continuidad del trabajo<sup>55</sup>.

---

<sup>51</sup> Las maneras como se analizan los contenidos y se jerarquizan responden al propio proyecto institucional. Las formas como se construyen estas organizaciones se explica con detalle en Coll, *Psicología y currículum*, 64-110.

<sup>52</sup> Coll, *Psicología y currículum*, 95.

<sup>53</sup> Navarro, "Algunas consideraciones sobre la clase de instrumento", 107.

<sup>54</sup> Navarro, "Algunas consideraciones sobre la clase de instrumento", 107.

<sup>55</sup> Navarro, "Algunas consideraciones sobre la clase de instrumento", 108.

Esto es importante en el sentido de que el docente debe tener presente lo que es nuevo frente a lo que ya es conocido, para delimitar los nuevos aprendizajes de aquello que será reafirmación de lo ya aprendido, a la par que se evita el tener que tener presente un número grande de dificultades, tanto técnicas como interpretativas, reduciéndolo a unas cuantas.

También es necesario tener en consideración:

(...) la vinculación que pueda establecerse entre los objetivos de estudio, pasados y presentes, con respecto al programa que hemos seleccionado para el alumno. Esta relación no solo hará más comprensible el nuevo material, sino que el mismo deberá ser continuación lógica del trabajo anterior (...) <sup>56</sup>.

Cada clase es un eslabón en una cadena en donde se da una revisión y un resumen de los avances logrados, y al mismo tiempo, es un momento donde se provee el impulso creativo hacia la consecución de otras tareas <sup>57</sup>. El repertorio debe seguir entonces la misma lógica: los aprendizajes posibles que se abordarán con el nuevo repertorio serán la consecuencia y continuación de lo que se abordó con el repertorio del curso anterior. Las actividades diarias del currículum musical pueden avanzar en espiral, cada inicio es nuevo y fresco, pero parte siempre del trabajo previo <sup>58</sup>.

Algo que hay que tener presente es que una experiencia musical real no se puede adquirir en una serie de pasos predeterminados, ya sea por parte de la institución o del plan del docente, pues las progresiones no tienen en cuenta las relaciones de cada alumno con la música. Además, la actividad musical va unida a la comunicación del sentimiento, lo cual no puede predecirse ya que cada individuo se relaciona con la música de distinto modo <sup>59</sup>. De ahí nuevamente la importancia de la

---

<sup>56</sup> Navarro, "Algunas consideraciones sobre la clase de instrumento", 108.

<sup>57</sup> Lidia Ivánovna Ushaopín, "Acercamientos al trabajo pedagógico en el piano en la etapa inicial", en Jorge Barrón Corvera (coord.) *Violín, viola, violonchelo y piano: procesos de enseñanza aprendizaje* (Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas, 2009), 146.

<sup>58</sup> Swanwick, *Música, pensamiento y educación*, 168.

<sup>59</sup> Mana (1986) citado en Swanwick, *Música, pensamiento y educación*, 165.

individualización de la enseñanza para permitir que esta vinculación con la música sea lo más efectiva posible.

Algunas cosas que hay que considerar para plantear la continuidad son: los conocimientos previos que tiene cada alumno en relación con los nuevos contenidos; si se pueden plantear los nuevos contenidos de forma que sean significativos y funcionales para los alumnos; si son adecuados al nivel de desarrollo de cada alumno; si representan un reto abordable, es decir, que tengan en cuenta sus competencias actuales y las hagan avanzar con la ayuda necesaria; que provoquen un conflicto cognitivo y promuevan la actividad mental del alumno, necesaria para que establezca relaciones entre los nuevos contenidos; si fomentan una actitud favorable, o sea, que sean motivadores en relación con el aprendizaje de los nuevos contenidos; que estimulen la autoestima y el autoconcepto en relación con los aprendizajes que se proponen, es decir, que el alumno pueda sentir en algún grado que ha aprendido, que su esfuerzo valió la pena; que ayuden al alumno a adquirir habilidades relacionadas con el aprender a aprender para ser cada vez ser más autónomo en su aprendizaje<sup>60</sup>.

Como puede observarse, muchos de estos aspectos son necesarios para plantear una continuidad y secuencia de los contenidos y del repertorio que se necesita para abordarlos. Revisar estas cuestiones a través de preguntas sirve para observar las obras del repertorio y no solo la pertinencia de las secuencias de actividades en cuanto a su idoneidad en función del cumplimiento o no de cada uno de estos aspectos.

(...) No todo se aprende del mismo modo, en el mismo tiempo ni con el mismo trabajo. Discernir lo que puede ser objeto de una unidad didáctica, como contenido prioritario, de lo que exige un trabajo más continuado, a lo largo de diversas unidades e, incluso, en áreas y situaciones escolares diversificadas, tal vez sea un

---

<sup>60</sup> Zabala Vidiella, *La práctica educativa*, 64-65.

ejercicio al cual no estamos lo bastante acostumbrados, pero no por ello es menos necesario (...) <sup>61</sup>.

La actividad de interpretar del docente del piano obliga a establecer estas diferencias y distinguir lo prioritario de lo que requiere de trabajo continuo, lo que puede ser desarrollado rápidamente por parte del alumno de aquello que necesitará abordarse a lo largo de varios cursos. Es un ejercicio necesario para poder enseñar a tocar el piano, o cualquier otro instrumento musical.

### **3.5. Otras consideraciones**

Para determinar el repertorio que se empleará en el curso, además de los criterios que hemos expuesto, hay que tomar algunas otras consideraciones, tales como el tiempo del cual se dispone para el curso, es decir, que el repertorio pueda abordarse en el tiempo establecido por el programa de estudios para que sea posible su presentación en evaluaciones, y de ser el caso, la promoción al grado siguiente, a menos que se tenga planeado el trabajo de una obra en un lapso de tiempo mayor. Este es un escenario que se presenta en especial con obras de dificultad y extensión considerables, las cuales pueden requerir de un tiempo mayor a lo que se tiene previsto en los programas institucionales <sup>62</sup> y por lo tanto probablemente no puedan formar parte de la evaluación del alumno, o quizá solo de manera parcial. Esta situación puede plantearse como un plan a largo plazo entre alumno y maestro con fines no necesariamente institucionales, pero que sí tiene una intención de enseñanza y aprendizaje.

En conclusión, el docente debe considerar incluir en el repertorio obras de distintos tipos de dificultad (de simples a complejas, de extensiones cortas a largas), obras de diferentes estilos (que implican diferentes tipos de dificultad), obras acorde al nivel del alumno (para refirmar o corregir problemas técnicos y musicales) y obras

---

<sup>61</sup> Zabala Vidiella, *La práctica educativa*, 88.

<sup>62</sup> Cada institución tiene contemplado el cumplimiento de sus cursos en tiempos distintos. Los programas del Conservatorio Nacional de Música y de la Escuela Superior de Música tienen ciclos de un año; por otro lado, los de la Facultad de Música están organizados en semestres.

por encima del nivel del alumno (para permitir un salto en sus habilidades y mayor desarrollo)<sup>63</sup>, obras de diferentes épocas, países y estilos, con distinto contenido emocional, con diferentes formas y géneros, con distinto *tempo*, métrica, rítmica, tonalidad, texturas sonoras y procedimientos técnicos<sup>64</sup>.

Lo planteado en los programas de estudio sirve de arranque para que el docente del piano inicie su labor de elegir el repertorio para trabajar en clase, y puede enriquecerse con las siguientes preguntas que resumen lo expuesto en este capítulo y que constituyen una guía para que el docente pueda incorporar su experiencia y conocimientos.

¿Cuáles son los problemas técnicos que plantea el repertorio propuesto en el currículum para el nivel o curso?

¿Cuáles son los problemas interpretativos que plantea el repertorio propuesto en el currículum para el nivel o curso?

¿Qué características físicas tiene el alumno en particular?

¿Qué nivel de desarrollo físico de la técnica tiene y cuál está apenas adquiriendo?

¿Qué conocimientos teóricos relacionados a la técnica y la interpretación conoce?

¿Qué considero importante que el alumno aprenda?

¿Qué le interesa al alumno aprender?

¿Qué conocimientos anteriores se pueden vincular con los nuevos?

¿Qué conocimientos servirán de vínculo con lo que se aprenderá en cursos futuros?

¿Se tienen los recursos materiales y de tiempo para estudiar la obra?

---

<sup>63</sup> Navarro, "Algunas consideraciones sobre la clase de instrumento", 108-109.

<sup>64</sup> Usyaopín, "Acercamientos al trabajo pedagógico en el piano en la etapa inicial", 156.

#### **4. PROPUESTA DE INSTRUMENTOS PARA ORIENTAR LA REFLEXIÓN DEL DOCENTE EN LA SELECCIÓN DEL REPERTORIO**

En el capítulo anterior se describieron los criterios que el docente puede considerar al momento de realizar la elección de las obras que serán abordadas en el curso de piano. En este apartado se propone sintetizar esos criterios en una lista de cotejo que sirva para guiar la reflexión del docente como ayuda para conducir el análisis de la selección de una obra para piano.

El siguiente cuadro es un instrumento para apoyar al docente en sus razonamientos al momento de elegir repertorio. Tiene un carácter descriptivo, por lo que está a juicio del docente la adecuación de este en función de las necesidades particulares y de su propia interpretación de los criterios.

Con esta lista de cotejo el docente puede evaluar las obras con los criterios que se han planteado en este trabajo: los criterios institucionales, las necesidades del alumno, los intereses del alumno y del docente, la secuenciación de los contenidos, además de otros aspectos operativos. De esta manera se busca tener una elección más consciente sobre la selección del repertorio del curso de la clase de piano. La evaluación de las obras considera tanto obras que la institución propone como las alternativas que el maestro pueda examinar para verificar la equivalencia o pertinencia de estas.

Hay que notar que para responder los cuestionamientos que aquí se plantean el maestro debe tener conocimientos sobre las obras y sobre el alumno. Y es por esta razón que cada pregunta está pensada para obligar al docente a observar las obras y al alumno para lograr ese conocimiento, y conseguir así relacionar la obra con dicho estudiante, de manera que se busque la conveniencia de la obra para un alumno específico que adquirirá ciertos aprendizajes. De esta forma se plantea animar la observación y la reflexión del docente para interpretar los programas y las obras del repertorio, y vincularlos con la realidad que supone la clase con un alumno en particular.

<b>Lista de cotejo para la evaluación de una obra</b>		
<b>Indicaciones: Responda “sí” o “no” a los siguientes cuestionamientos.</b>		
<b>1. Criterios institucionales</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
¿La obra pertenece a alguno de los estilos, géneros o periodos que se deben abordar en el curso?		
¿En la obra aparecen los problemas técnicos relevantes que plantea el repertorio propuesto en el currículum para el nivel o curso? <sup>1</sup> Indique cuáles.		
¿En la obra aparecen los problemas interpretativos que plantea el repertorio propuesto en el currículum para el nivel o curso? Indique cuáles.		
<b>2. Considerando al alumno</b>		
¿La obra tiene aspectos técnicos que domina?		
¿La obra tiene aspectos técnicos que está apenas adquiriendo? Indique cuáles.		
¿La obra tiene aspectos técnicos que no conoce? Indique cuáles.		
¿La obra tiene características interpretativas que domina?		
¿La obra tiene características interpretativas que no conoce? Indique cuáles.		
¿La obra permite abordar conocimientos teóricos relacionados con la técnica y la interpretación que no conoce? Indique cuáles.		
<b>3. Intereses personales del alumno y del docente</b>		
¿La obra tiene aspectos técnicos que son del interés del alumno? Indique cuáles.		
¿La obra tiene aspectos interpretativos que son del interés del alumno? Indique cuáles.		

<sup>1</sup> Para esta pregunta y la siguiente es necesario que el docente conozca las características técnicas e interpretativas de la obra que se esté examinando.

¿La obra tiene aspectos técnicos o interpretativos que yo considero que el alumno debe aprender? Indique cuáles.		
4. Secuenciación		
¿Las características de la obra permiten vincular lo que el alumno ya conoce y lo que se trabajará en el curso?		
¿Las características de la obra permiten vincular lo que se aprenderá en este curso con los conocimientos que se abordarán en cursos posteriores?		
5. Otros		
¿La obra tiene una extensión que permita ser montada en el tiempo previsto para el curso?		

La construcción de las preguntas para esta lista de cotejo está pensada para que se contesten con un Sí o un No, de manera que solo se da cuenta de la presencia o no de un cierto rasgo. Un complemento valioso sería que el docente incluyera anotaciones aclarando los contenidos que considera importantes; esto es especialmente conveniente en algunas preguntas de la sección “Criterios institucionales”, “Considerando al alumno” y los “Intereses personales del alumno y del docente”.

Al momento de responder las preguntas planteadas en el cuestionario anterior se puede tener una visión más clara sobre el grado de conveniencia de la obra. Es decir, si hay más o menos elementos para considerar que una obra cumple con los criterios que se plantean. Por otro lado hay que reconocer que este tipo de análisis es descriptivo y de orientación, por lo que no obliga la decisión del docente. Un principio que se reconoce y sustenta este trabajo es que el docente tiene con base en su experiencia y criterios propios la decisión final sobre las elecciones de las obras, pero que requiere hacer conscientes los criterios sobre los cuales está tomando dicha decisión.

Uno de los problemas que enfrenta el docente al momento de elegir repertorio es determinar las dificultades que una obra plantea técnicamente. Estos aspectos se abordan en las preguntas del apartado “Criterios institucionales” y “Considerando al alumno”. Es en este aspecto que el docente con su experiencia, conocimientos e intuición detecta estos problemas técnicos, los caracteriza y organiza. Se reconoce que con base en la diversidad de tipos de docentes hay interpretaciones diferentes, en consecuencia, caracterizaciones y organizaciones diferentes en cuanto a la técnica y su manera de enseñanza que ponen énfasis en ciertos aspectos sobre otros o proponen secuenciaciones particulares para enseñar la técnica.

Si las propuestas de repertorio que la institución pueda hacer son el marco de referencia, el punto de comparación para evaluar repertorio alternativo, la comprensión de las dificultades técnicas y de interpretación se vuelven más importantes para determinar equivalencias entre las obras.

El siguiente cuadro ejemplifica un formato que pudiera ser utilizado por el docente para realizar el análisis técnico de una obra<sup>2</sup>. La finalidad de este ejercicio para examinar una obra es poder identificar algunos aspectos técnicos que se abordan en ella. Si bien la categorización de los aspectos técnicos de la música para piano está fuera de los alcances de este trabajo, se reconoce la necesidad de tener presentes y organizados estos aspectos como puntos de referencia generales.

---

<sup>2</sup> Este cuadro recoge la visión personal de Martínez Ruiz en cuanto a los conceptos técnicos. Véase *Diseño curricular de piano (Grado medio)* (Barcelona: Conservatori Professional de Música de Badalona-Conservatori Superior Municipal de Música de Barcelona, 2004). Sin embargo, este cuadro está sujeto a la crítica y adecuación por parte de cada docente.

<b>Análisis técnico de una obra</b>	
¿Qué partes del cuerpo y gestos están involucrados para ejecutar la obra?	
¿Qué dinámicas abarca?	
¿Cuáles son las articulaciones que se utilizan?	
¿Qué texturas hay?	
Si es el caso, ¿cuáles texturas se presentan de manera mezclada?	
Si se trata de una obra contemporánea, ¿escriba las técnicas especiales y las grafías empleadas en ella?	
¿Cuáles son los signos e indicaciones relevantes presentes en la partitura que pudieran ser desconocidos para el alumno?	
¿Hay el empleo de digitaciones características o especiales para ciertos pasajes? ¿Cuáles?	
¿Cuáles son los pedales empleados para interpretar la obra y cuál es el uso que se les da?	
¿Cuáles son las dificultades que presentan la homogeneidad, el equilibrio y la calidad del sonido?	

Los rasgos que plantea examinar el cuadro anterior son muy generales, con ellos se puede abrir el análisis para delimitar y categorizar estos aspectos de manera más adecuada. Además, el docente puede adaptarlos a su propio conocimiento y experiencia de manera que se ajusten a sus necesidades.

## CONCLUSIONES

La finalidad del presente trabajo consiste en hacer una reflexión en torno a los criterios que el docente considera al momento de elegir el repertorio para la clase de piano; esto, en el contexto de la enseñanza profesional de la música que se da dentro de las instituciones educativas dedicadas para tal fin. Como resultado de este trabajo se han planteado como criterios a considerar por parte del docente: los requerimientos que la misma institución solicita para que se cumpla lo planteado en el proyecto educativo, las necesidades personales que el alumno tiene, los intereses de aprendizaje que puede tener el estudiante y el mismo docente que impartirá la clase, su experiencia, la secuenciación que organiza los contenidos, además de otros aspectos de índole operativa dentro de la clase.

La interpretación de estos criterios es personal. Cada docente los jerarquiza y delimita de acuerdo a su conocimiento, experiencia, valores y cultura, a veces de manera inconsciente. También la interpretación de la realidad del aula y del alumno está sujeta a la individualidad docente, lo cual también interviene en la toma de decisiones. Sin embargo, lo que se busca con este trabajo es hacer consciente esa influencia para poder aprovecharla y fortalecer la toma de decisiones.

Puede notarse que cada uno de los criterios aquí planteados abarca aspectos similares tanto sobre la música como de su enseñanza. Las relaciones que pueden establecerse entre cada aspecto son estrechas y dan cuenta de lo integral del fenómeno. El que a este fenómeno se le fraccione solo facilita su análisis y explicación, pero no debe olvidarse que en realidad cada aspecto que se ha considerado constituye una visión particular de un proceso que se da en las aulas de piano en el inicio del curso: elegir el material musical que servirá de vehículo para adquirir conocimientos necesarios para poder tocar el piano, pero que a la vez es un conocimiento en sí mismo.

Los criterios aquí expuestos están sujetos a la crítica, y representan un acercamiento inicial a la comprensión de los procesos que los docentes del piano realizan en su labor de intérpretes de la realidad; para, a partir de esa interpretación,

cumplir su labor de guías en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la vigencia que dichos criterios pueda tener es corta, al igual que pueden cambiar la importancia de unos sobre otros. Esto en función de las transformaciones de los proyectos educativos de las escuelas de música y los cambios ideológicos sobre el arte y la música, que resultan en transformaciones en la estética y el gusto, y tienen su reflejo en los modos en que se enseña la música. Sin embargo, la necesidad de reflexión que sustenta las decisiones de los docentes es algo que es permanente y parte necesaria de la labor diaria de enseñar.

La labor del docente al momento de elegir el repertorio fundamentalmente es de reflexión. Sobre ella es que sustenta sus decisiones, no solo sobre qué repertorio tocará el alumno a lo largo de un curso. También esta reflexión es la que sustenta sus decisiones sobre el cómo conducirá sus acciones para lograr el aprendizaje.

La finalidad de describir algunos criterios es poder ayudar a los nuevos docentes a detonar las reflexiones necesarias para su labor, también poner a disposición de aquellos docentes más experimentados una herramienta para examinar su práctica, para enriquecer dicha herramienta y proporcionar con su experiencia nuevos cuestionamientos que permitan fortalecer la práctica de la enseñanza del piano y de la música, no solo a nivel profesional sino también en la enseñanza de piano entre los aficionados. Sin importar el nivel en que se enseñe no se puede demeritar la calidad de lo que se transmite a los alumnos. Ese es un compromiso que cada docente del piano tiene no solo con sus alumnos, sino también con la música y el arte.

No es la intención de este trabajo convertir las obras musicales en un material didáctico a la manera de manual musical, como lo diría Neuhaus<sup>1</sup>. La intención es siempre privilegiar a la música y su enseñanza. No se trata de categorizar obras en niveles de dificultad de acuerdo a las habilidades del alumno, es asegurar la vinculación del alumno con la música de manera provechosa con la finalidad de que

---

<sup>1</sup> Heinrich Neuhaus, *El arte del piano. Consideraciones de un profesor* (España: Real musical, 2004), 186-187.

el estudiante obtenga el máximo beneficio musical y de aprendizaje durante el curso. Esa labor de establecer interdependencia entre el compositor y el alumno, como lo expresa Neuhaus, es la que debe lograr el buen profesor de piano, y no solo está presente en las actividades de la clase, también lo está en el trabajo previo que implica elegir repertorio.

Quedan pendientes algunas ideas para continuar esta reflexión. Entre ellas, cómo van cambiando los énfasis en los criterios en función de la experiencia del docente; de qué forma los docentes hacen la caracterización de los aspectos técnicos que permite secuenciarlos y bajo qué criterios lo hacen; de qué manera influyen las decisiones de los docentes en la enseñanza de la música y en la formación de los alumnos de piano.

Las aportaciones de las ciencias de la educación y la pedagogía pueden contribuir al entendimiento de cómo se ha enseñado la música, cómo se transmite el dominio de un instrumento musical, y, como en este caso, en particular el piano. Examinar la práctica de la enseñanza de la música desde la visión de estas disciplinas permite detonar la crítica y el autoexamen por parte de los docentes en búsqueda del mejoramiento de la práctica, y eventualmente el mejoramiento de la cultura musical. Al final es lo que docentes e intérpretes de la música tienen como objetivo: fortalecer la cultura musical dentro de nuestra sociedad.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre Lora, María Esther. "La Escuela Nacional de Música de la UNAM (1929-1940): compartir un proyecto". *Perfiles Educativos* 28. n. 111 (2006): 89-111. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982006000100005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000100005).
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular, 2001.
- Bourdieu, Pierre. *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. México: Siglo XXI, 2015.
- Brée, Malwine. *The Leschetizky Method. A guide to Fine and Correct Piano Playing*. New York: Dover Publications, Inc., 1997.
- Brower, Harriette. *Piano Mastery. Talks with Master Pianists and Teachers*. New York: Frederick A. Stokes Company, 1915.
- Burkholder, J. Peter; Donald J. Grout y Claude V. Palisca. *Historia de la música occidental*. Madrid: Alianza Editorial, 2008.
- Caland, Elisabeth. *Artistic Piano Playing as Taught by Ludwig Deppe*. Nashville: The Olympian Publishing Co., 1903.
- Chiantore, Luca. *Historia de la técnica pianística. Un estudio sobre los grandes compositores y el arte de la interpretación en busca de la Ur-Technik*. Madrid: Alianza Editorial, 2007.
- Clemente Linuesa, María. "Diseñar el currículum: Prever y representar la acción", en José Gimeno Sacristán et al. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Morata, 2012.
- Coll, César. *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Paidós, 1987.

- Conservatorio Nacional de Música. *Plan de estudios 2006* (enmienda, julio 2017) Libros I-V. México: INBA, 2017.
- Contreras Domingo, José. *Enseñanza, currículo y profesorado*. Madrid: Akal, 1990.
- Cooke, James Francis. *Great Pianists on Piano Playing. Study Talks with Foremost Virtuosos*. Philadelphia: Theo Presser Co., 1917.
- “Descripción sintética del plan de estudios. Licenciatura en Música-Piano”, 1. Disponible en [https://escolar1.unam.mx/planes/e\\_musica/PIANO.pdf](https://escolar1.unam.mx/planes/e_musica/PIANO.pdf)
- Díaz Barriga, Ángel. “Funciones, estructuras y elaboración de los programas” en *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2009.
- Edelstein, Gloria. “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo” en Alicia W. de Camilloni, *et al. Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós, 1996, 75-89.
- Escuela Superior de Música. *Plan de estudios del nivel superior 1998* (enmienda, noviembre 2009). México: Instituto Nacional de Bellas Artes, 2009.
- Facultad de música. “Acerca de”, consultado el 9 de agosto de 2019, <http://www.fam.unam.mx/campus/campus.php>
- Facultad de Música. “Licenciaturas-Piano”, consultado el 9 de agosto de 2019, <http://www.fam.unam.mx/campus/licenciaturas.php#demoTab5>
- Facultad de Música. “Misión-Visión”, consultado el 9 de agosto de 2019, <http://www.fam.unam.mx/campus/mision.php>
- Fay, Amy. *Music-Study in Germany from the Home Correspondence of Amy Fay*. Fay Peirce (editor). New York: The Macmillan Company, 1922. Versión epub.

- Fenstermacher, Gary D. "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza" en Merlin C. Wittrock *La investigación de la enseñanza* 1. Barcelona: Paidós, 1989, 149-180.
- Ferguson, Howard y Kenneth L. Hamilton. "Study" en *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* vol. 24, Stanley Sadie (editor). London: Macmillan Publishers Limited, 2001, 622-623.
- García Calero, Pilar. *Innovación y creatividad en la enseñanza musical*. Barcelona: Octaedro, 2005.
- García, Eduardo. "La naturaleza del conocimiento escolar: ¿Transición de lo cotidiano a lo científico o de lo simple a lo complejo?" en María José Rodrigo y José Amay (comp.) *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós, 1997.
- Gordon, Stewart. *Etudes for piano teachers. Reflections on the Teacher's Art*. New York: Oxford University Press, 1995.
- Hemsey de Gainza, Violeta. "La educación musical en el siglo XX". *Revista musical chilena* 58, n. 201, (enero-junio 2004): 74-81. <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-27902004020100004>
- Jenkins, Constance. "Theodor Leschetizky 1830-1915" *The Musical Times* 71, no. 1048 (junio 1930): 504-506. <https://www.jstor.org/stable/917355>
- Kosloff, Alexander. "Mexico's Conservatory of Music". *Music Educators Journal* 53, n. 2 (octubre, 1966): 97-101. <https://www.jstor.org/stable/3390789>
- Leffler, Darrell G. "Czerny, Leschetizky, Vengerova: a genealogical study of piano pedagogy technique" Tesis de maestría. Faculty of the School of Music San Jose State University, 1998. [http://scholarworks.sjsu.edu/etd\\_theses/1704](http://scholarworks.sjsu.edu/etd_theses/1704)
- "Licenciatura en Música-Piano. Programa de la asignatura", disponible en: [http://www.fam.unam.mx/div/cim/licenciatura/mapas\\_web/pdf/piano/semestre\\_1/piano\\_1.pdf](http://www.fam.unam.mx/div/cim/licenciatura/mapas_web/pdf/piano/semestre_1/piano_1.pdf)

- Liszt, Franz. *Symphonies de Beethoven N.os 5-7*. Budapest: Editio Musica, 1991.
- Litwin, Edith. "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda" en Alicia W. de Camilloni, *et al. Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós, 1996, 91-115.
- Mach, Elyse. "Alfred Brendel" en *Great Contemporary Pianists Speak for Themselves*. New York: Dover Publications, 1980, 25-35.
- Martínez Ruiz, Sergio. *Diseño curricular de piano (Grado medio)*. Barcelona: Conservatori Professional de Música de Badalona-Conservatori Superior Municipal de Música de Barcelona, 2004.  
<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWVpbnxzZXJnaW9tYXJ0aW5lenJ1aXoxfGd4OjRiYWVmN2RmODQzM2E2MzQ>
- Mathews, W. S. B. *Standard graded course of studies for the pianoforte in ten grades*. Pennsylvania: Theodore Presser co., 1976.
- Matthay, Tobias. *Musical interpretation its laws and principles, and their application in teaching and performing*. London: The T. M. P. S. Edition, 1913.
- . *Relaxation studies in the muscular discriminations required for touch, agility and expression in pianoforte playing*. New York: Bosworth & Co., 1908.
- . *Some commentaries on the teaching of pianoforte technique a supplement to "The act of touch" and "First principles"*. London: Longmans, Green and Co., 1911.
- . *The act of touch in all its diversity an analysis and synthesis of pianoforte tone-production*. London: Longmans, Green and Co., 1903.
- . *The first principles of pianoforte playing being an extract from the author's "The act of touch". Designed for school use, and including two new chapters: Directions for learners and Advice to teachers*. London: Longmans, Green and Co., 1905.

———. *The visible and invisible in piano technique being a digest of the author's technical teachings up to date*. New York: London University Press, 1932.

Methuen-Campbell, James. "Leschetizky" en *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, vol. 14, Stanley Sadie (editor). London: Macmillan Publishers Limited, 2001. 584-585.

Navarro, Rodolfo. "Algunas consideraciones sobre la clase de instrumento. El violoncello", en Jorge Barrón Corvera (coord.) *Violín, viola, violonchelo y piano: procesos de enseñanza aprendizaje*. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas, 2009.

Neuhaus, Heinrich. *El arte del piano. Consideraciones de un profesor*. España: Real musical, 2004.

Novara, Tom J. "A Comparative Analysis of the Writings and Technical Approach of Ludwig Deppe and His Contemporaries in Piano Pedagogy" Trabajo de investigación para obtener el grado de maestría. Department of Music in the Graduate School Southern Illinois University Carbondale, 2015.

Pérez Gómez, Ángel I. "Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes", *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*. 68 (24, 2) (2010), 37-60.

———. "Aprender a pensar para poder elegir. La urgencia de una nueva pedagogía" en José Gimeno Sacristán (comp.) *Los contenidos una reflexión necesaria*. Madrid: Morata, 2015. 67-75.

Perrenoud, Philippe. "El 'currículum' real y el trabajo escolar" en José Gimeno Sacristán *et al. Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Morata, 2012.

Rodríguez. Azucena. "El proceso de aprendizaje en el nivel superior y universitario", *Colección pedagógica universitaria 2* Centro de Estudios Educativos de la Universidad Veracruzana, 2, (julio-diciembre, 1976): 7-16.

- Rosen, Charles. *The Classical Style. Haydn, Mozart, Beethoven*. New York: W. W. Norton & Company, 1971.
- Sacristán, José Gimeno. “¿Qué significa el currículum?” en José Gimeno Sacristán, *et al. Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Morata, 2012.
- . “El currículum en la acción. La arquitectura de la práctica” en José Gimeno Sacristán *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata, 1991.
- . “La sustantividad educativa de los contenidos. Algunas obviedades que, al parecer no lo son” en José Gimeno Sacristán (comp.) *Los contenidos una reflexión necesaria*. Madrid: Morata, 2015.
- Santa Cruz Castillo, Ruth Lizbeth. “¿Formando músicos?: La educación de los niños en la Catedral de México durante el siglo XVIII”. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México. 2017.
- Stenhouse, Lawrence. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, 2003.
- Swanwick, Keith. *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata, 2006.
- Thompson, Merlin B. *Fundamentals of Piano Pedagogy. Fuelling Authentic Student Musicians from the Beginning*. Switzerland: Springer, 2018.
- “Tobias Augustus Matthay” *The Musical Times* 54, no. 848 (octubre 1913): 641-643.  
<https://www.jstor.org/stable/907405>
- Torres, Rosa María. *Qué y cómo aprender. Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares*. México: Secretaría de Educación Pública, 1998.
- Usyaopín, Lidia Ivánovna. “Acercamientos al trabajo pedagógico en el piano en la etapa inicial”, en Jorge Barrón Corvera (coord.) *Violín, viola, violonchelo y piano: procesos de enseñanza aprendizaje*. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas, 2009.

- Velásquez Cruz, Sandara. *Los concursos internacionales de piano: instituciones para la legitimación del repertorio pianístico estándar*. Tesis de maestría. Universidad Nacional Autónoma de México, 2017.
- Warrack, John. "Deppe" en *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, vol. 7, Stanley Sadie (editor). London: Macmillan Publishers Limited, 2001. 224.
- Weber, William *et al.* "Conservatories". *Grove Music Online*, Oxford University Press, 2001. Acceso el 13 de diciembre de 2018. <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.41225>
- Woodhouse, George. "How Leschetizky Taught" *Music & Letters* 35, no. 3 (julio 1954): 220-226. <https://www.jstor.org/stable/729919>
- Zabala Vidiella, Antoni. *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Grao, 2005.

## **APÉNDICE. PROGRAMA PARA EXAMEN PRÁCTICO. SUGERENCIAS TÉCNICAS E INTERPRETATIVAS.**

Suite para clave en Mi Mayor No. 5 HWV 430 Prelude Allemande Courante Air	George Frideric Handel (1685-1759)
Sonata para piano en Fa menor op. 20 Allegro moderato Adagio maestoso Finale. Presto	Johann Nepomuk Hummel (1778-1837)
Variaciones sobre un tema de Robert Schumann en Fa sostenido menor op. 20	Clara Schumann (1819-1896)
Tres piezas para piano op. 6 Cuyana Norteña Criolla	Alberto Ginastera (1916-1983)
La Quimera I. Visión II. III. Realidad IV. V. Post Mortem VI. Entierro VII. Envío	José Pomar (1880-1961)

## **Suite para clave en Mi Mayor No. 5 HWV 430. George Frideric Handel (1685-1759).**

Esta *suite* para clave es parte de la recopilación hecha por el mismo Handel de su música para teclado: *Suites de Pièces pour le Clavecin ... Première Volume*, cuya publicación fue supervisada por el autor en 1720. Esta colección recoge ocho *suites* para clavecín, y su publicación se realizó para mitigar la presencia de “furtivas e incorrectas copias que de ellas hay en el extranjero”. Esta aclaración, presente en el prefacio de la partitura, hace alusión a una publicación “Pirata” que circulaba en Ámsterdam por aquellos días<sup>1</sup>.

Las piezas incluidas en esta colección fueron compuestas en su mayoría en Hamburgo e Inglaterra, pero algunas fueron revisadas y se añadieron algunas más que compuso para esta publicación<sup>2</sup>.

La *suite* número cinco, en particular, es una obra que consta de cuatro partes: *Prelude, Allemande, Courante* y un *Air* con variaciones. Es un ejemplo del manejo de la música para teclado del estilo Barroco tardío. Aunque es una obra compuesta para clavecín, tocarla en un piano permite acceder a recursos técnicos que pueden darle aún más variedad y realce a la interpretación de esta música.

Todos los movimientos tienen una textura mayormente polifónica, en ocasiones imitativa. Lo cual pone como reto principal la búsqueda del equilibrio sonoro entre las voces para poder destacar la textura con claridad (Fig. 1).

---

<sup>1</sup> Anthony Hicks, “Handel” *Grove Music Online*, Oxford University Press, 2001. <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.40060>. Acceso 19 de septiembre de 2019.

<sup>2</sup> Hicks, “Handel”.



Fig. 1. *Prelude*, compases 3-5. Georg Friedrich Händel, *Klavierstücke* (Leipzig: Breikopf & Härtel, 1859).



Fig. 2. *Allemande*, 26-28. Händel, *Klavierstücke*.

Para trabajar el equilibrio sonoro entre las voces se recomienda estudiar por separado cada línea melódica para comprender la dirección que se le dará, además de la articulación y dinámicas, por ello, el estudio con manos separadas es necesario. En pasajes con un número de voces mayor, como en el compás 28 de la *Allemande* (Fig. 2) donde cada mano tiene a la vez dos líneas melódicas diferentes, se recomienda estudiar lento y con distintos tipos de ataque: una voz en *staccato* y la otra en *legato* y luego intercambiarlo, esto con el fin de desarrollar independencia de la mano para que pueda tocar cada línea melódica de manera diferente.

Algunos pasajes complicados son los trinos largos que están presentes en el *Prelude* y en la *Allemande* (Fig. 3). Esto debido a que se tienen que tocar, a veces con los dedos más débiles de la mano, mientras se sostiene a la vez y con la misma mano alguna otra nota o línea melódica. Para la mejor solución de estos trinos se debe buscar la digitación más apropiada, colocar la mano en una posición estable y relajada en la que los dedos para el trino queden curvos y con un gesto lo más

similar entre ellos para mantener la homogeneidad del sonido, además de que dicho trino para que sea más preciso y limpio debe ser medido.



Fig. 3. Arriba, *Prelude*, compases 4 y 5. Abajo, *Allemande* compases 24 y 25. Trino largo y medido en el compás 5 del *Prelude* y el compás 24 de la *Allemande*. Händel, *Klavierstücke*.

El *Air* con sus cinco variaciones es un movimiento que emplea como técnica compositiva la disminución rítmica; cada variación emplea figuras rítmicas más cortas. Como resultado de la disminución rítmica cada variación plantea problemas técnicos diferentes, y musicalmente tiene el efecto de crear la sensación de incremento de velocidad.

Las variaciones uno y dos emplean la ligadura de notas de dos en dos en figuras de dieciseisavo; en la variación uno este recurso se presenta en la mano derecha y en la dos en la izquierda. La variación dos al final de la segunda parte tiene un bajo con un adorno que puede ser de ejecución complicada (Fig. 4). Para este adorno se recomienda la digitación, comenzando en las notas *mi* y *re* en treintaidosavo: 1, 3, 2, 1, 2, 3, 1; que permite la activación de dedos no consecutivos lo que facilita la realización del adorno.



Fig. 4. *Air*, compases 19-21. Händel, *Klavierstücke*.

Las variaciones tres y cuatro tienen notas rápidas en figura de tresillo de dieciseisavo que presentan escalas y arpeggios. También en cada variación de este par se ejecutan con una mano diferente (Fig. 5). Para estas dos variaciones en particular se sugiere hacer cambios de articulación en cada repetición; una solución es hacer la primera vez con un ataque *staccato* y la segunda en *legato*.



Fig. 5. *Air*, compases 22-23 y 28-29. Händel, *Klavierstücke*.

Para poder hacer el *staccato* adecuadamente se debe practicar relajado con la acción del dedo y la muñeca; el gesto de la mano debe ser relajada y flexible para obtener un sonido limpio y homogéneo a lo largo de la ejecución. Para la ejecución en *legato* el poner los dedos pegados al teclado y conducir la línea melódica con ayuda del brazo acentuarán el contraste que hay entre ambas articulaciones. Estas

dos variaciones exigen una cierta agilidad para transmitir el carácter de la música, por ello se recomienda estudiar lento antes de incrementar la velocidad para conseguir la seguridad y precisión necesarios.

La variación número cinco continúa con el recurso de la disminución rítmica y emplea escalas en figuras de treintaidosavo (Fig. 6). Esta última variación es rápida y exige del intérprete el dominio de las escalas. Además, la presencia de los saltos añade una dificultad más. Se recomienda estudiar lento cada escala y por separado los cambios de posición que se necesitan para poder tocar de manera homogénea todas las escalas. La digitación es importante para poder hacerlo, buscando la que se adapte mejor a cada escala de manera que se eviten los movimientos innecesarios que puedan entorpecer la ejecución. Se debe buscar un sonido homogéneo en las escalas y que la duración de las notas sea igual, de forma que se consiga el efecto de continuidad deseado.



Fig. 6. *Air*, compases 34-37. Händel, *Klavierstücke*.

Este estilo de esta música exige del intérprete creatividad para poder hacer una cosa diferente cada vez que se repite algún pasaje. Una posibilidad para evitar la monotonía son las variadas soluciones a la articulación, pudiendo haber cambios

en el número de notas que se ligan o intercalar ataques diferentes. Para ello el acercamiento a los tratados o a ciertos trabajos que aborden la problemática de la interpretación de la música de esta época puede ser de gran ayuda y dar ideas de cómo variar la articulación de esta música, como el de John Butt, *Bach Interpretation*<sup>3</sup>. En este libro hay un apartado donde expone de manera general las convenciones de articulación para la música de Bach y de algunos otros compositores de la época como Handel.

La diversidad armónica producto de sorpresivas modulaciones o el uso de armonías que cambian rápidamente hacen de esta música algo atractivo (Fig. 7). El tocar en el piano permite aprovechar los recursos que tiene el instrumento para poder acentuar estas diferencias armónicas a través de cambios en la dinámica (*crescendos*, *diminuendos*, ligeros énfasis en los acordes más disonantes), además de adecuaciones agógicas que permitan acentuar estos cambios.

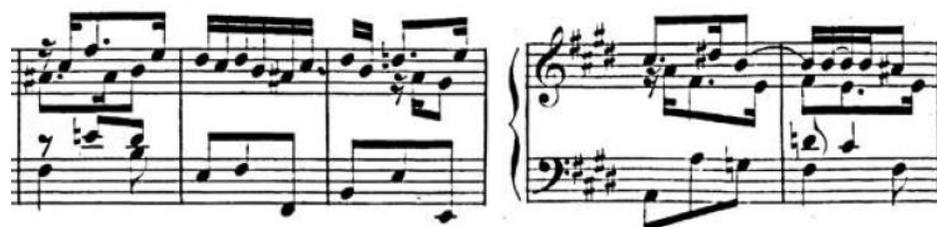


Fig. 7. *Courante*, compases 42-46. Händel, *Klavierstücke*. Nótese el rápido cambio armónico: la cadencia que resuelve a *si* mayor en el compás 44, que al segundo tiempo cambia a V7 de *la* mayor cuya resolución se da en el compás 45.

El *Air* y las variaciones permiten explorar la expresividad a través de cambios en la dinámica. En cada repetición puede haber cambios en la dinámica como iniciar con un matiz diferente o hacer contrastes súbitos entre las frases.

---

<sup>3</sup> John Butt, *Bach Interpretation. Articulation Marks in Primary Sources of J. S. Bach*, (New York: Cambridge University Press, 1990).

## **Sonata para piano en Fa menor op. 20. Johann Nepomuk Hummel (1778-1837).**

Hummel fue uno de los pianistas más afamados y uno de los maestros más buscados y caros de Alemania. Representaba uno de los dos estilos diferentes en la manera de tocar y de componer para piano que destacaban en Viena a principios del siglo XIX. El otro estilo lo personificaba Beethoven con un sonido pleno, amplitud dinámica, efectos orquestales y dramatismo en la ejecución. Mientras que Hummel resaltaba la claridad de la textura y la fluidez de la música. Cada uno de estos estilos tan diferentes tuvo sus partidarios y detractores<sup>4</sup>.

La Sonata para piano *op. 20* es la tercera sonata de Hummel. Fue compuesta c. 1807 y está dedicada a una muy afamada pianista de la época: Magdalene von Kurzbeck. La gran complejidad de esta sonata deja entrever la gran solvencia técnica y musical que Kurzbeck tenía, y por la cual fue admirada por compositores como Haydn. Esta obra es un ejemplo de ese estilo musical diferente al de Beethoven, que no perduró e incluso cayó en el olvido a mediados del siglo XIX, pero cuya influencia es notable hasta en la música de Chopin.

Esta sonata consta de tres movimientos. El primer movimiento es una forma sonata, y tiene una variedad de texturas y carácter en las que intervienen dificultades técnicas variadas en lapsos muy cortos de tiempo, los cuales exigen gestos corporales diversos para su buena ejecución. En este movimiento destacan varios pasajes virtuosísticos, como en los compases 38-45 (Fig. 8) y sus homólogos en la reexposición. Para estos compases, además de una buena digitación, el estudio lento y articulado ayudará a equilibrar el sonido para que sea claro y homogéneo al momento de incrementar la velocidad. Para tocarlos en el *tempo* requerido se recomienda acercar los dedos al teclado y utilizar el movimiento del brazo para ayudar a dirigir la línea melódica.

---

<sup>4</sup> Donald Jay Grout y Claude V. Palisca, *Historia de la Música occidental 2* (Madrid: Alianza Editoria S.A, 1997).



Fig. 8. Primer movimiento, *Allegro moderato*, compases 38-43. Johann Nepomuk Hummel, *Piano Sonata N. 3 in Fa minor op 20* (Mineola: Dover, 1996).

Otro fragmento importante en el primer movimiento son los compases 51-53 donde hay un pasaje con arpeggios que cambian de armonía en cada tiempo (Fig. 9) y que resulta complicado por los cambios de posición que exige. Para abordarlo hay que memorizar la secuencia armónica y las posiciones de los acordes sin arpeggiar para asegurar el conocimiento de las posiciones de cada acorde en el teclado. Luego de dominar la secuencia de acordes se puede agregar el arpeggio tal cual está la escrito y apoyarse con el movimiento del brazo para mejorar la conducción del pasaje indicado con un *crescendo*.



Fig. 9. Primer movimiento, *Allegro moderato*, compases 50-55. Hummel, *Piano Sonata N. 3 in Fa minor op 20*.

Otra cualidad de este movimiento son los pasajes polifónicos en los que hay que resaltar las melodías importantes (Fig. 10). El trabajo de sonido debe buscar equilibrar entre las voces que se requiere resaltar y aquellas que tienen una función de acompañamiento de manera que se evite la saturación del sonido. Para ello el estudio cuidadoso de las melodías en especial cuando son una melodía interna, como en el ejemplo, se vuelve de importancia. El segundo movimiento también tiene texturas polifónicas que requieren ser estudiadas de esa manera (Fig. 11).



Fig. 10. Primer movimiento, *Allegro moderato*, compases 111-115. Hummel, *Piano Sonata N. 3 in Fa minor op 20*.



Fig.11. Segundo movimiento, *Adagio maestoso*, compases 84-89. Hummel, *Piano Sonata N. 3 in Fa minor op 20*.

El tercer movimiento también tiene pasajes rápidos y con cambios en las texturas muy variados. Desde el inicio del movimiento los arpeggios en *forte* exigen el uso del

brazo para dirigir el sonido y plasmar el carácter enérgico de este movimiento (Fig. 12). También en este movimiento hay presencia de distintos planos sonoros; un ejemplo particular es el pasaje en los compases 84-111 (Fig. 13) donde la presencia de dos líneas melódicas con un acompañamiento requiere establecer tres planos sonoros diferentes, lo cual se consigue con gestos diferentes: peso del brazo para las notas de la melodía en figura de unidad, movimiento de muñeca para el acompañamiento en ritmo de cuartos y la línea melódica en octavos ligada y conducida con ayuda de movimientos del brazo.



Fig. 12. Tercer movimiento, *Finale, Presto*, compases 1-4. Hummel, *Piano Sonata N. 3 in Fa minor op 20*.



Fig. 13. Tercer movimiento, *Finale, Presto*, compases 84-88. Hummel, *Piano Sonata N. 3 in Fa minor op 20*.

En los pasajes con cruce de manos (Fig. 14) se necesita cuidar el equilibrio sonoro entre el acompañamiento muy activo que debe ser tocado en *piano* y los pequeños motivos que la mano izquierda debe tocar junto con el bajo que apoya a la armonía. Para este pasaje en especial, el acompañamiento ligero se logra con los dedos curvos y cercanos al teclado, mientras el estudio cuidadoso de los saltos con la

mano izquierda apoyados con la caída del brazo ayuda a destacar los motivos melódicos.



Fig. 14. Tercer movimiento, *Finale, Presto*, compases 113-116. Hummel, *Piano Sonata N. 3 in Fa minor op 20*.

El primer movimiento es el más diverso, siendo el movimiento con el carácter más cambiante. Las constantes indicaciones con cambios de *tempo* son guías de la variedad de caracteres que intervienen. Hacer muy claros los contrastes de *tempo* y los cambios graduales que hay vuelven más expresivo el movimiento en sí. En cambio, los movimientos segundo y tercero tienen un *tempo* único lo que les da un carácter más estable y sostenido con transiciones entre secciones más graduales.

Una dificultad a tener en cuenta es el balance entre los planos sonoros entre la melodía y el acompañamiento, principalmente en los pasajes en que la textura está muy saturada. El problema de la dinámica se extiende a los contrastes súbitos que hay entre *piano* y *forte*, y a los pasajes en *crescendo*, en los que hay que procurar mantener el sonido para lograr llegar a los puntos climáticos que están presentes en cada movimiento.

El pedal derecho del piano tiene gran uso en esta obra, siendo una herramienta que, desde el pedal completo y pasando por las diferentes graduaciones, aporta resonancia tanto en los pasajes *dolce* o *cantabile*, así como en los pasajes virtuosos, lo que acentúa el carácter y expresividad de la obra en general. Sin embargo, hay que tener cuidado de no aplicarlo descuidadamente, como al inicio de la obra (Fig. 15) donde es mejor seguir la indicación puesta por el compositor de sostener las

notas del acorde que compaña con la mano en vez de usar el pedal que solo haría que armonías diferentes se junten y creen disonancias.



Fig. 15. Primer movimiento, *Allegro moderato*, compases 1-4. Hummel, *Piano Sonata N. 3 in Fa menor op 20*.

Una fuente que puede ayudar a la comprensión de esta música es la obra *Ausführliche theoretisch-practische Anweisung zum Piano-Forte-Spiel*<sup>5</sup>, que es el método de piano elaborado por el mismo compositor. Este trabajo puede ser consultado para ver la ejecución de los adornos presentes en esta sonata, además de que incluye algunas explicaciones respecto a sus ideas interpretativas y algunos ejercicios para superar las dificultades técnicas.

### **Variaciones sobre un tema de Robert Schumann en Fa sostenido menor op. 20. Clara Schumann (1819-1896).**

Clara Schumann fue una figura que durante el siglo XIX tuvo gran influencia en la escena musical europea. Fue considerada una de las pianistas más importantes a la par de Franz Liszt, Sigismund Thalberg y Anton Rubinstein. Mantuvo una brillante carrera como concertista durante más de sesenta años. Al igual que Liszt fue de las primeras pianistas en ofrecer recitales sola y tocar de memoria. En siglo XIX la actividad de ser intérprete no estaba separada de la componer. Clara Schumann no

<sup>5</sup> Johann Nepomuk Hummel, *Ausführliche theoretisch-practische Anweisung zum Piano-Forte-Spiel* (Wien: Tobias Haslinger, 1827).

fue la excepción en este aspecto y deja como legado varias obras entre las que destacan varias para piano solo y música de cámara<sup>6</sup>.

*Las Variaciones sobre un tema de Robert Schumann op. 20* toman como tema la pieza número cuatro de *Bunte Blätter op. 99*, una colección de piezas cortas de Robert Schumann. A partir de este tema Clara compone una serie de siete variaciones para el cumpleaños de su esposo Robert en 1853<sup>7</sup>. Johannes Brahms también utilizó posteriormente este mismo tema para realizar su propio juego de variaciones publicadas con el *op. 9*.

Cada una de las variaciones tiene una personalidad técnica y expresiva diferente. El tema es una melodía muy sencilla con una armonización que refuerza lo emotivo de su carácter. La primera variación consiste en hacer el acompañamiento en figura de tresillo, lo que le otorga un poco de mayor movimiento (Fig. 16). Los arpeggios que acompañan la melodía, por su amplitud, deben conducirse con ayuda del brazo, y hay que cuidar de timbrar<sup>8</sup> siempre la melodía.



Fig. 16. *Variaciones sobre un tema de Robert Schumann*, compases 25-28. Clara Schumann, *Variationen für das Pianoforte über ein Thema von Robert Schumann op. 20* (Leipzig: Breikopf & Härtel, 1854).

<sup>6</sup> Nancy B. Reich, "Schumann, Clara" en *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* vol. 22, Stanley Sadie (editor) (London: Macmillan Publishers Limited, 2001), 754.

<sup>7</sup> Stephen James Smith, "Eloquence, reference, and significance in Clara Schumann Opus 20 and Johannes Brahms Opus 9", Tesis de Doctorado. University of British Columbia, 1991, 23.

<sup>8</sup> Proyectar con mayor volumen las notas.

La segunda variación tiene la complejidad de utilizar acordes repetidos en *portato* (Fig. 17). Para estos acordes repetidos se recomienda tener la muñeca flexible al momento de ejecutarlos para que el sonido no se torne duro y se pueda balancear adecuadamente para destacar los rasgos del tema. Además, hay la presencia de acordes “arpegiados por bloques” (Fig. 18), para estos, además de mantener la postura flexible de la muñeca, se requiere estudiarlos con ayuda de movimiento del brazo el cual no solo conduce el arpegio, sino que también ayuda para conseguir el matiz *forte* y apoyar el punto climático de la frase.



Fig. 17. Variaciones sobre un tema de Robert Schumann, compases 49-50. Schumann, *Variationen für das Pianoforte...*



Fig. 18. Variaciones sobre un tema de Robert Schumann, compases 57-60. Schumann, *Variationen für das Pianoforte...*

La tercera variación es una versión en modo mayor del tema (Fig. 19). Los acordes abiertos pueden ser difíciles de tocar con el balance necesario para destacar y conducir la línea melódica, en especial si la extensión de la mano no alcanza a abarcarlos. De ser el caso, la ejecución de estos acordes arpegiados es

recomendable con ayuda de un movimiento del brazo que ayude a balancear el peso y timbrar la nota más aguda.

Var. III.

The image shows a musical score for Variation III. It is in 2/4 time and D major. The piece starts with a piano (*p*) dynamic. The right hand features a melodic line with a trill on the final note of the first phrase. The left hand provides accompaniment with chords and triplets. The piece concludes with a *dim.* (diminuendo) marking.

Fig. 19. Variaciones sobre un tema de Robert Schumann, compases 76-83. Schumann, *Variationen für das Pianoforte...*

En la variación número cuatro está la dificultad de que la línea melódica está en una voz interna en el acorde que toca la mano izquierda y el acompañamiento de notas agudas puede ocultarlo (Fig. 20), por lo que el trabajo de sacar la línea melódica recae en el pulgar de la mano izquierda que debe hacer timbrar la nota por encima del acorde que toca. La línea de acompañamiento de notas agudas de la mano derecha está compuesta por escalas y arpeggios que tienen un ámbito amplio y deben tocarse en *legato*; para ello un toque ligero con los dedos colocados cerca del teclado y conducidos con ayuda del brazo facilita la tarea de hacer un sonido que no oculte a la melodía principal.

Var. IV.

The image shows a musical score for Variation IV. It is in 2/4 time and D major. The piece starts with a piano (*p*) dynamic. The right hand features a complex melodic line with triplets and an eighth-note run. The left hand provides accompaniment with chords and a melodic line. The piece concludes with a *p* dynamic.

Fig. 20. Variaciones sobre un tema de Robert Schumann, compases 100-102. Schumann, *Variationen für das Pianoforte...*

En la variación cinco, la melodía en acordes acompañados por una línea de acompañamiento en octavas con un matiz *forte* y en un movimiento ligeramente más animado le dan un carácter enérgico (Fig. 21). Para ejecutar esta variación se requiere de un uso continuo del brazo en caída libre tanto para lograr el sonido necesario en los acordes que llevan el tema junto con un gesto ágil y ligero para realizar los saltos en octavas en la mano izquierda. En esta variación el cuidado que se debe tener con el pedal es particular. Una aplicación de un cuarto de pedal le otorga una resonancia que ayuda a reforzar el carácter y sonoridad grande de la variación, si se aplica demasiado el sonido se comienza a saturar.



Fig. 21. Variaciones sobre un tema de Robert Schumann, compases 124-126. Schumann, *Variationen für das Pianoforte...*

La variación número seis es una imitación a dos voces del tema (Fig. 22). La dificultad de esta variación radica en lograr hacer notar la imitación entre las voces. Para ello, un estudio cuidadoso de cómo se intercalan las dos voces es necesario además de un cuidadoso estudio de los ataques diferenciados entre las melodías de la imitación y el acompañamiento, que en ocasiones se da en intervalos que por su extensión necesitan ser tocados arpegiados.



Fig. 22. *Variaciones sobre un tema de Robert Schumann, compases 148-155. Schumann, Variationen für das Pianoforte...*

La séptima y última variación está constituida por arpeggios que acompañan acordes que llevan la melodía (Fig. 23). En realidad, en esta hay tres planos sonoros diferentes: los acordes arpegiados que llevan la melodía principal, la nota más grave de cada arpeggio del acompañamiento y el resto del arpeggio que acompaña y completa la armonía. Además, el arpeggio del acompañamiento está repartido entre las dos manos por lo que hay que procurar que al momento de que se intercambia de mano no se den acentos que rompan la continuidad.



Fig. 23. *Variaciones sobre un tema de Robert Schumann, compases 172-173. Schumann, Variationen für das Pianoforte...*

Para esta variación se recomienda que cada arpeggio sea hecho en un movimiento en que la nota grave se apoye con el peso del brazo y que después ese mismo movimiento dirija el impulso del movimiento por el resto del acorde con los dedos pegados al teclado para que el sonido sea homogéneo y en matiz *piano* y cumpla su función de acompañamiento; a la vez que la mano derecha conduce la melodía

con un movimiento de brazo que timbre la nota más aguda del acorde arpegiado. El estudio lento es necesario para asegurar la fluidez del pasaje y que suenen todas las notas.

Otro pasaje complicado lo constituye la transición a la coda, y la coda misma, que continúan el modelo de la variación final, pero con la presencia de saltos en la mano izquierda (Fig. 24). Para realizar bien esos saltos el movimiento del brazo es necesario.



Fig. 24. Variaciones sobre un tema de Robert Schumann, compases 196-197. Schumann, *Variationen für das Pianoforte...*

La expresividad de la obra consiste en lograr dar a cada una de las variaciones personalidad propia y además conectar cada una dentro de la serie para integrar la obra entera. El estilo de este tipo de música permite hacer ligeras variaciones de *tempo* para acentuar los incrementos de tensión que conducen a los puntos de clímax: acelerar el *tempo* ligeramente en las tensiones y aliviar dichas tensiones al final con un *ritardando*. También la textura variada a lo largo de la pieza permite destacar algunas melodías secundarias que están integradas en el tejido musical. El uso del pedal es únicamente para generar resonancia y en ocasiones para ayudar al *legato*, en especial cuando se requiere que acordes o extensiones amplias sean tocadas en *legato*.

### **Tres piezas para piano op. 6. Alberto Ginastera (1916-1983).**

Este compositor argentino, al igual que otros, obtuvo inspiración en el folclor de su país. Las *Tres danzas argentinas*, las *Tres piezas para piano* o *Malambo*, entre otras obras, son un ejemplo de esta inspiración. En estas obras Ginastera dio un tratamiento moderno al material temático popular con ritmos más elaborados y usos de armonías más atrevidas llegando incluso a emplear la politonalidad<sup>9</sup>.

Las *Tres piezas para piano op. 6*, compuestas en 1940, reflejan aspectos del folclor de tres cancioneros diferentes de Argentina: “Cuyana”, “Norteña” y “Criolla”.

La primera pieza representa la música de región de Cuyo, conformada por las provincias argentinas del centro-oeste del país; en esta región la música es por lo general acompañada por instrumentos como la guitarra, el requinto, el arpa o el mandolín. La segunda de las piezas emplea el ritmo de la caja, instrumento típico del norte de Argentina que suele acompañar melodías pentatónicas. La “Criolla”, por su parte, sugiere el ambiente de la Pampa, mientras que su sección central evoca a la milonga<sup>10</sup>.

El tipo de sonoridad de este tipo de música es delicado, y demanda del intérprete ser cuidadoso para lograr el sonido *pianissimo* del acompañamiento balanceado con el canto de la melodía. La primera de las piezas, *Cuyana*, está formada por una melodía con carácter de canción con una serie de arpeggios que acompañan (Fig. 25). El carácter de estos arpeggios simula el acompañamiento de una guitarra que improvisa. El matiz del acompañamiento en *pianissimo* y la amplitud de los arpeggios requieren de la ayuda del movimiento del brazo a la par que se toca con los dedos pegados al teclado y con la mano ligera. Mientras que la melodía en *cantabile* y ligada hay que tocarla con ayuda del peso del brazo para conseguir un sonido más lleno.

---

<sup>9</sup> Pola Suárez Urtubey, “Ginastera, Alberto” en *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana* vol. 5, Emilio Casares Rodicio (coordinador) ([Madrid?:] Sociedad General de Autores y Editores, 1999), 625.

<sup>10</sup> Suárez Urtubey, “Ginastera, Alberto”, 626.



Fig. 25. *Cuyana*, compases 1-6. Alberto Ginastera, *Tres piezas para piano* (Buenos Aires: Ricordi Americana, 1940).

La segunda pieza, *Norteña*, es una pieza lenta de carácter muy expresivo. Una de las primeras dificultades que se encuentra es el *ostinato* con que se acompaña la primera parte de la pieza (Fig. 26). El ritmo punteado debe ser tocado con cuidado para evitar que sea la nota larga la que reciba el acento y además guardando el debido balance con la nota del bajo para que ambos planos sonoros sean claros. Esto lo hace la mano izquierda y para ayudar a obtener el efecto esperado se recomienda usar una posición de la mano con la muñeca ligeramente alta y ayudarse del movimiento descendente del brazo para hacer sonar las primeras dos notas y luego realizar el puntillo. La melodía debe ser *cantabile* y apoyada con el peso del brazo.



Fig. 26. *Norteña*, compases 4-9. Ginastera, *Tres piezas para piano*.

La segunda parte de la *Norteña* tiene otros pasajes de interés. Uno son las notas rápidas ascendentes que, como en la *Cuyana*, simulan el arpeggio de un instrumento de cuerda punteada (Fig. 27), las cuales están repartidas entre ambas manos. Se recomienda estudiar por bloques las notas que cada mano tocará, es decir, tocar los *clusters* que se forman al juntar las notas que forman el arpeggio para familiarizarse con el desplazamiento que cada mano hará para luego realizarlo tal cual está escrito en la partitura.

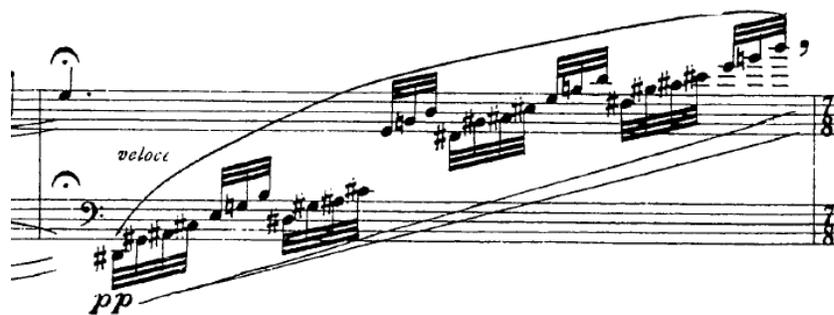


Fig. 27. *Norteña*, compás 23. Ginastera, *Tres piezas para piano*.

El otro pasaje de interés en la *Norteña* es la melodía en acordes tocados por ambas manos mientras un bajo soporta la armonía a lo largo de varios tiempos (Fig. 28).

Para evitar el choque de armonías entre los cambiantes acordes de la melodía y las notas largas que acompañan puede emplearse el pedal central del piano para sostener las notas más graves mientras se toca la melodía; todo este pasaje se toca en *forte*, lo que implica que los acordes deben tocarse con ayuda de movimiento vertical del brazo, cuidando de timbrar las notas superiores que constituyen la melodía.



Fig. 28. *Norteña*, compases 24-25. Ginastera, *Tres piezas para piano*.

La *Criolla* es la tercera de las piezas de esta serie y es la que tiene el carácter más enérgico y vivo de las tres. Esto se debe al *tempo* rápido en que está escrita y la variedad de elementos rítmicos que tiene: hemiolas, síncopas, acentos desplazados. La rítmica es el primer elemento complicado a resolver y ha de estudiarse con cuidado antes de ir incrementando la velocidad de la pieza.

La introducción de la pieza está constituida por una textura en acordes que se mueven rítmicamente en *forte* (Fig. 29). Para ejecutar este y los pasajes similares es importante tener los dedos firmes para que se escuchen simultáneamente todas las notas y realizarlo con ayuda del brazo de manera que el resultado sea parecido a una percusión, pero no golpeado. La melodía que sigue a la introducción (Fig. 30) es enérgica y para lograr el *legato* en *forte* que se requiere hay que ayudarse del peso del brazo y de articular con más claridad, pero sin que se caída en un sonido

golpeado. Esta melodía está acompañada por una serie de arpeggios amplios que requieren del apoyo del brazo.



Fig. 29. *Criolla*, compases 1-4. Ginastera, *Tres piezas para piano*.



Fig. 30. *Criolla*, compases 15-19. Ginastera, *Tres piezas para piano*.

La segunda parte de la *Criolla* es una pequeña sección contrastante con el carácter de una canción lenta y expresiva. El punto climático de esta sección lo forma un breve pasaje donde la melodía está hecha con acordes en *forte* mientras un amplio arpeggio la acompaña (Fig. 31). El peso del brazo ayuda a que conducir este pasaje con acordes. El regreso a la tercera sección inicia con la música de la introducción, pero esta vez en *pianissimo* y lento para ir creciendo y acelerando a lo largo de ella. Una manera de acentuar el efecto esperado es que además de iniciar en *tempo* lento y muy *piano* es aplicar la sordina durante los primeros cuatro compases para acentuar el efecto de lejanía con el cambio de timbre.



Fig. 31. *Criolla*, compases 96-100. Ginastera, *Tres piezas para piano*.

En general el uso del pedal derecho en esta pieza es para crear resonancia, como en la introducción de la *Criolla* donde un cuarto de pedal es suficiente, o a lo largo de la *Cuyana*. Pero también se emplea para ayudar a crear el efecto de ligado como en los acordes de la segunda sección de la *Criolla* donde se requiere pedal sincopado. El equilibrio del sonido puede ser complicado, en especial en los pasajes que son en matiz *piano* y tienen una textura en capas, pues hay que cuidar que no haya acentos fuera de lugar y al mismo tiempo cuidar que sea sonoro; por ello, en estos pasajes el matiz debe pensarse un poco más fuerte de lo habitual lo que ayuda a controlar mejor el sonido, resaltar las texturas y evitar que no se escuchen notas.

Los cambios de *tempo* a lo largo de las tres piezas acentúan el carácter expresivo de las piezas. Esto es especialmente importante en la *Cuyana* donde los *ritardando* son abundantes y refuerzan el carácter de una canción popular. Los cambios de *tempo*, tanto los que están indicados como algunos que pueden incorporarse en algunos cambios de sección, deben ejecutarse de manera clara para marcar lo expresivo de las piezas.

## La Quimera. José Pomar (1880-1961).

La primera etapa compositiva de Pomar podría caracterizarse por el uso del piano, instrumento para el que más compuso al principio; además de la brevedad de las piezas, las insinuaciones a la música de salón y el uso del cromatismo, que lleva a que la tonalidad sea en ocasiones ambigua<sup>11</sup>.

Entre esas obras de juventud figura *La Quimera, suite* compuesta entre 1899 y 1902. El título “Quimera” sugiere la impresión de un sueño o ilusión creada en la imaginación. La *suite* está integrada por una serie de piezas cortas que da la impresión de ser programática; aunque algunas de las piezas carecen de título propio, el resto tienen títulos que pueden sugerir un proceso que va de la enfermedad a la muerte. Sin embargo, no hay ningún dato que pueda sustentar esta afirmación<sup>12</sup>.

La serie de piezas cortas que conforman a esta obra son muy variadas en cuanto a su carácter y expresividad, pero juntas conforman un todo.

La primera pieza, titulada *Visión*, es una miniatura (Fig. 32). La conducción de la melodía hacia los puntos de mayor tensión es lo más importante para lograr la expresividad de esta pieza que mayoritariamente está en un matiz *piano*. La ayuda del peso del brazo es necesaria para lograr proyectar un sonido redondo con este matiz, pero sin olvidar timbrar la melodía. También la interpretación clara de las indicaciones de *ritardando* acentúan la expresividad de esta pieza.

---

<sup>11</sup> Maby Muñoz Hénonin, “José Pomar y su música para piano: una aproximación a la obra y al compositor” (Tesis de maestría. Universidad Nacional Autónoma de México. 2016), 86.

<sup>12</sup> Muñoz Hénonin, “José Pomar y su música para piano...”, 86.



Fig. 32. *Visión*, compases 1-6. José Pomar, *La Quimera* (Transcripción de Rodrigo Acevedo Traba. Documento inédito).

Fig. 33, II, compases 1-10. Pomar, *La Quimera*.

La segunda pieza, la cual carece de título propio, también es de un carácter tranquilo, pero tiene una textura más polifónica con una melodía principal acompañada por otra un poco más sencilla. En la primera frase, la melodía inicia en las notas graves con un acompañamiento en contratiempo que luego se continúa en las notas agudas en octavas (Fig. 33). El paso de la línea melódica de una mano a la otra debe hacerse con cuidado para no romper la continuidad. La segunda frase (compases 7-12, véase el principio en la fig. 33) es donde la polifonía se vuelve más activa con una melodía secundaria en figuras de octavas. Hay que guardar el balance entre los planos sonoros para que ninguna de las líneas se pierda, cuidando de que la línea más activa no sobresalga por encima de la otra pues por sí misma ya es sobresaliente. La repetición de ambas frases se ve enriquecida por la inserción de notas cromáticas que hacen aún más interesantes las líneas melódicas

y la armonía. Hacer pequeños énfasis en estas notas, con un ligero acento o retardo de las disonancias en las cadencias finales, ayuda a la expresividad de la obra.

Fig. 34. *Realidad*, compases 1-5. Pomar, *La Quimera*.

La tercera pieza, titulada *Realidad*, tiene dos tiempos contrastantes. La primera sección es ágil y las notas agudas le dan un carácter de ligereza (Fig. 34); el compositor indica que debe usarse la sordina para hacer énfasis en estas características. La segunda parte tiene un carácter más majestuoso (Fig. 35). Los acordes de la melodía acompañados por las octavas del bajo junto con la amplitud del registro crea este efecto. Para ello la graduación del peso del brazo de menos a más es necesaria para lograr conducir esta sección al clímax. Por otro lado, los saltos presentes en esta sección deben estudiarse con detenimiento para no romper la fluidez del pasaje.

Fig. 35. *Realidad*, compases 10-13. Pomar, *La Quimera*.

La pieza número cuatro es de las más expresivas, y Pomar tampoco le otorga un título. La textura del principio generada por una línea melódica simple con un acompañamiento en contratiempo hace que el carácter sea de mucha dulzura (Fig. 36). Los cambios sorpresivos de armonía deben destacarse para que sean más evidentes, principalmente hacia la parte del clímax donde antes de iniciar con la reexposición del primer tema hay un *crescendo* apoyado por una actividad rítmica mayor, cromatismos y una armonía más activa. La reexposición del primer tema es el punto climático de esta pieza (Fig. 37): la melodía, ahora en octavas, debe tocarse en *forte* con peso, y necesita la ayuda del pedal sincopado para realizar el *legato*. El acompañamiento en dieciseisavos es complicado por la velocidad del arpeggio y los saltos amplios que hay. El estudio lento y por separado de estos arpeggios es de ayuda y la soltura de la mano y del brazo son necesarios para ejecutar bien el pasaje. Conviene memorizar la línea melódica en octavas de tal forma que se pueda tocar sin ver y así centrar la atención en los saltos que el acompañamiento tiene.



Fig. 36. IV, compases 1-8. Pomar, *La Quimera*.



Fig. 37. IV, compases 38-43. Pomar, *La Quimera*.

La coda de esta pieza es de una textura a la manera de coral. Equilibrar la voz principal con las que lo acompañan es importante. La indicación de *molto legato* se consigue con apoyar los dedos cerca del teclado y sostener las notas un poco más, es decir, no soltarla antes de que la siguiente nota haya sonado. La inclusión de la sordina se sugiere para acentuar el carácter con un cambio de timbre.

La pieza número cinco, *Post Mortem*, tiene un carácter de marcha fúnebre; la textura de notas dobles y de acordes, además del patrón rítmico de dos octavos y cuarto del acompañamiento, le dan un carácter solemne (Fig. 38). Hay que cuidar que la simultaneidad de las notas sea precisa sosteniendo los dedos para que no se arpegien las notas. La muñeca flexible también es recomendable para suavizar el sonido en los pasajes en *piano*. Las indicaciones de cambio de *tempo* deben interpretarse de manera evidente para resaltar los cambios entre una frase y la siguiente, además de alargar un poco los silencios en las cesuras que separan las frases.



Fig. 38. *Post Mortem*, compases 1-5. Pomar, *La Quimera*.

La pieza número seis, *Entierro*, es una de la más activas. La textura en acordes en *forte* desde principio anuncia lo enérgico de la pieza (Fig. 39). El inicio con acordes repetidos del segundo compás, y pasajes homólogos, se recomienda hacer un *crescendo* hacia el acorde del tercer tiempo para tener un buen margen de hacer un *decrescendo* al acorde siguiente. En la frase siguiente hay un *ostinato* rítmico en figura de negra, que más adelante se vuelve un contra-canto en tresillos (Fig. 40) y después una melodía que acompaña en octavos (Fig. 41), este incremento en la

actividad del *ostinato* es el que conduce el aumento de la tensión hacia el clímax. En total, en este punto hay tres planos sonoros: la melodía, el bajo y el contra-canto. Para equilibrar el sonido entre ellos la melodía llevada por la mano derecha debe apoyarse con peso del brazo, mientras que la mano izquierda apoya las notas graves igualmente con el brazo a la vez que la muñeca suaviza el ataque de los dedos que llevan el *ostinato* y posteriormente el contra-canto.



Fig. 39. *Entierro*, compases 1-5. Pomar, *La Quimera*.

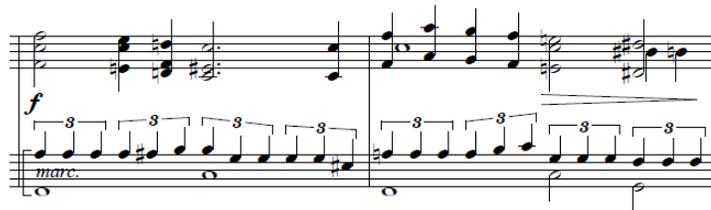


Fig. 40. *Entierro*, compases 14-15. Pomar, *La Quimera*.



Fig. 41. *Entierro*, compases 22-23. Pomar, *La Quimera*.

La pieza final, *Envío*, es de una sonoridad intensa. La textura en acordes en *forte* apoyada sobre un bajo debe ser dirigida desde el brazo para lograr el sonido lleno que se requiere, también hay saltos amplios (Fig. 42). Una manera de estudiar el salto es practicar la salida y acomodar rápidamente las manos en la nueva posición

sin tocar espera un momento y luego tocarlo. Después se puede estudiar el salto con ritmos de puntillo para ganar más agilidad.



Fig. 42. *Envío*, compases 13-17. Pomar, *La Quimera*.

## **ANEXO. SÍNTESIS PARA EL PROGRAMA DE MANO**

### **Suite para clave en Mi Mayor No. 5 HWV 430. George Frideric Handel (1685-1759).**

La popularidad de los compositores del pasado podría haberse medido por la cantidad de público que asistía a sus presentaciones. De igual manera, una prueba de la popularidad de la música está en la cantidad de copias que de ella existen. La cantidad de publicaciones de la música para teclado de Handel hace evidente la popularidad de este compositor, al grado de que hubo copias “piratas” o no autorizadas. Algunas de estas publicaciones “dudosas” gozaron de tanta aceptación que fueron consideradas por mucho tiempo como referentes; sin embargo, las modificaciones o adiciones cuya autenticidad se ha puesto en duda en los últimos tiempos hacen que su validez sea incierta.

La recopilación de la música para teclado de Handel más importante se encuentra la colección *Suites de Pieces pour le Clavecin ... Première Volume*. La publicación fue supervisada por Handel en 1720 y recoge ocho *suites* para clavecín; se realizó con motivo de las “furtivas e incorrectas copias que de ellas hay en el extranjero”. Esta aclaración, presente en el prefacio de la partitura, hace alusión a una publicación “Pirata” que circulaba en Ámsterdam por aquellos días.

Las piezas incluidas fueron compuestas en su mayoría en Hamburgo e Inglaterra, pero algunas fueron revisadas y se añadieron algunas más que compuso para esta publicación. La variedad del origen de las piezas da una muestra del estilo ecléctico de Handel.

La *suite* número cinco se caracteriza por la presencia del par danzas *Allemande-Courante* como núcleo de la misma, particularidad que se repite en otras cuatro *suites* de la colección. Las variaciones con las que termina fueron particularmente populares en el siglo XIX, época de la cual data la leyenda del “Herrero armonioso”. La cual relata que Handel obtuvo la inspiración para estas variaciones de la melodía que entonaba un herrero mientras trabajaba (o del golpeteo de su martillo que pudo haber sido recreado en la segunda variación). Sin embargo, dicha explicación sobre

la inspiración para esta música es un invento del escritor Richard Clark que aparece por primera vez en su libro *Reminiscentes of Handel* (1836).

### **Sonata para piano en Fa menor op. 20. Johann Nepomuk Hummel (1778-1837).**

En Viena a principios del siglo XIX había dos estilos diferentes en la manera de tocar el piano. Por un lado estaba el estilo de Beethoven con un sonido pleno, amplitud dinámica, efectos orquestales y dramatismo en la ejecución. En el otro estaba Hummel que resaltaba la claridad de la textura y la fluidez de la música. Estas diferencias también estuvieron presentes en la manera de componer para este instrumento. No sobra decir que cada uno tuvo sus partidarios y detractores.

Pese a sus diferencias ambos pianistas tuvieron una reputación importante en Europa. La reputación de Beethoven es bastante conocida, pero de Hummel hay que decir que fue uno de los pianistas más afamados y uno de los maestros más buscados y caros de Alemania, sin olvidar que muchas de los recursos musicales presentes en sus composiciones inspiraron a la siguiente generación de compositores, como Robert Schumann quien estudió la música de Hummel y tuvo el deseo de ser su alumno.

La Sonata para piano *op. 20* es la tercera de sus sonatas, y está dedicada a una muy afamada pianista de la época: Magdalene von Kurzbeck. La gran complejidad de esta sonata deja entrever la gran solvencia técnica y musical que Kurzbeck tenía y por la cual fue admirada por compositores como Haydn. Esta obra es un ejemplo de ese estilo musical diferente al de Beethoven que no perduró e incluso cayó en el olvido a mediados del siglo XIX, pero cuya influencia es notable hasta en la música de Chopin.

### **Variaciones sobre un tema de Robert Schumann en Fa sostenido menor op. 20. Clara Schumann (1819-1896).**

Clara Schumann fue una figura que durante el siglo XIX tuvo gran influencia en la escena musical europea. Fue considerada una de las pianistas más importantes a la par de Franz Liszt, Sigismund Thalberg y Anton Rubinstein. Mantuvo una brillante

carrera como concertista durante más de sesenta años. Al igual que Liszt fue de las primeras pianistas en ofrecer recitales sola y tocar de memoria. Como pianista se caracterizó por hacer que durante el recital la atención se centrara en la obra y el compositor en vez de sobre el intérprete.

En siglo XIX la actividad de ser intérprete no estaba separada de la componer. Clara Schumann no fue excepción en este aspecto y deja como legado varias obras entre las que destacan varias para piano solo y música de cámara.

Estas variaciones toman como tema la pieza número cuatro de *Bunte Blätter op. 99*, una colección de piezas cortas de Robert Schumann. A partir de este tema Clara compone una serie de siete variaciones para el cumpleaños de su esposo Robert, tarea que no fue fácil pues llevaba un largo tiempo sin componer. Termina estas variaciones en solo seis días y añade la siguiente dedicatoria: “Para mi querido esposo, 8 de junio de 1853, un débil intento una vez más de parte de su Clara”; dedicatoria que deja ver que quizá no tenía mucha confianza en sí misma como compositora. Sin embargo, no hay duda de la sensibilidad que tenía Clara al notar la belleza de la música de Robert, además del afecto que sentía por su esposo. Y sus variaciones no solo fueron un obsequio de cumpleaños para Robert, fueron también inspiración para que otro compositor, Johannes Brahms, hiciera su propio juego de variaciones (*op. 9*) sobre este tema de Robert Schumann.

### **Tres piezas para piano op. 6. Alberto Ginastera (1916-1983).**

El folclor nacional ha sido fuente de inspiración en varios compositores a lo largo de la historia. Los ritmos, los instrumentos, las melodías, las formas, han sido la inspiración para componer música que evoca el nacionalismo o el aire de la música popular de una región, un país o un pueblo en particular. Muchos compositores han dedicado parte de sus esfuerzos a producir música con estas características — como Manuel M. Ponce en México o Béla Bartók en Hungría, solo por mencionar a un par— y han dejado verdaderas obras maestras de la música.

Otro de estos compositores que empleó el folclor de su país como inspiración fue el compositor argentino Alberto Ginastera. Obras como las *Tres danzas argentinas*,

las *Tres piezas para piano* o *Malambo*, entre otras, son un ejemplo. En estas obras Ginastera dio un tratamiento moderno al material temático popular con ritmos más elaborados y usos de armonías más atrevidas llegando incluso a emplear la politonalidad.

Las *Tres piezas para piano op. 6*, compuestas en 1940, reflejan aspectos del folclor de tres cancioneros diferentes de Argentina: “Cuyana”, “Norteña” y “Criolla”. La primera pieza representa la música de la región de Cuyo, conformada por las provincias argentinas del centro-oeste del país, que comúnmente tiene acompañamiento de instrumentos como la guitarra, el requinto, el arpa o el mandolín. La segunda de las piezas emplea el ritmo de la caja, instrumento típico del norte de Argentina que suele acompañar melodías pentatónicas. La “Criolla”, por su parte, sugiere el ambiente de la Pampa, mientras que su sección central evoca a la milonga.

### **La Quimera. José Pomar (1880-1961).**

El compositor mexicano José Pomar es uno de los personajes que estuvo presente en el ambiente musical del país en la primera mitad del siglo XX. Aunque el gran público aún no está tan familiarizado con este compositor, la importancia que tiene en la música mexicana ha hecho que se le revalore. Así lo muestran los trabajos recientes de investigación, las grabaciones y los proyectos de difusión y divulgación de la obra de este compositor.

En sus palabras, Pomar se inició en la música “más por herencia y el medio que por inclinación”, pues estaba más interesado en la mecánica que en la música. Cosa que con los años cambiaría permitiendo que la música se volviera una de sus pasiones y que fructificara en un número importante de obras.

Lo que podría caracterizar una primera etapa compositiva de Pomar es, en primer lugar, el uso del piano, instrumento para el que más compuso al principio; además de la brevedad de las piezas, las insinuaciones a la música de salón y el uso del cromatismo, que lleva a que la tonalidad sea en ocasiones ambigua.

Entre esas obras de juventud figura *La Quimera*, *suite* compuesta entre 1899 y 1902. El título “Quimera” sugiere la impresión de un sueño o ilusión creada en la imaginación, pudiendo estar o no el deseo su realización. La *suite* está integrada por una serie de piezas cortas y da la impresión de ser programática, pues, aunque algunas de las piezas carecen de título propio, el resto tienen títulos que pueden sugerir un proceso que va de la enfermedad a la muerte. Sin embargo, no hay ningún dato que pueda sustentar esta afirmación.

## **ANEXO. BIBLIOGRAFÍA DEL APÉNDICE Y DE LA SÍNTESIS PARA EL PROGRAMA DE MANO.**

Butt, John. *Bach Interpretation. Articulation Marks in Primary Sources of J. S. Bach.* New York: Cambridge University Press, 1990.

Chiantore, Luca. *Historia de la técnica pianística. Un estudio sobre los grandes compositores y el arte de la interpretación en busca de la Ur-Technik.* Madrid: Alianza Editorial, 2007.

El imperio de los sinsentidos. “El herrero armonioso de Haendel” 18 de diciembre de 2010. Accesado el 20 de septiembre de 2019. <http://elblogdetitus.blogspot.com/2010/12/el-herrero-armonioso-de-haendel.html>

Ginastera, Alberto. *Tres piezas para piano.* Buenos Aires: Ricordi Americana, 1940.

Grout, Donald Jay y Claude V. Palisca. *Historia de la Música occidental 2.* Madrid: Alianza Editoria S.A., 1997.

Händel, Georg Friedrich. *Klavierstücke.* Leipzig: Breikopf & Härtel, 1859.

Hicks, Anthony. “Handel”. *Grove Music Online*, Oxford University Press, 2001, <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.40060>. Acceso 19 de septiembre de 2019.

Hummel, Johann Nepomuk. *Ausführliche theoretisch-practische Anweisung zum Piano-Forte-Spiel.* Wien: Tobias Haslinger, 1827.

Hummel, Johann Nepomuk. *Piano Sonata N. 3 in Fa minor op 20.* Mineola: Dover, 1996.

Muñoz Hénonin, Maby. “José Pomar y su música para piano: una aproximación a la obra y al compositor”. Tesis de maestría. Universidad Nacional Autónoma de México. 2016.

Pomar, José. *La Quimera.* Transcripción de Rodrigo Acevedo Traba. Documento inédito.

Reich, Nancy B. “Schumann, Clara” en *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* vol. 22, Stanley Sadie (editor). London: Macmillan Publishers Limited, 2001, 754-758.

- Ruiz, Irma. "Cuyana" en *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana* vol. 4, Emilio Casares Rodicio (coordinador). [Madrid?:] Sociedad General de Autores y Editores, 1999, 335.
- Sachs, Joel. "Hummel, Johann Nepomuk" en *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* Vol. 11. Stanley Sadie (editor). London: Macmillan Publishers Limited, 2001. 828-836.
- Schumann, Clara. *Variationen für das Pianoforte über ein Thema von Robert Schumann op. 20*. Leipzig: Breikopf & Härtel, 1854.
- Schwartz-Kates, Deborah. "Ginastera, Alberto" en *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* vol. 9, Stanley Sadie (editor). London: Macmillan Publishers Limited, 2001, 875-879.
- Smith, Stephen James. "Eloquence, reference, and significance in Clara Schumann Opus 20 and Johannes Brahms Opus 9". Tesis de Doctorado. University of British Columbia, 1991.
- Suárez Urtubey, Pola. "Ginastera, Alberto" en *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana* vol. 5, Emilio Casares Rodicio (coordinador). [Madrid?:] Sociedad General de Autores y Editores, 1999, 625-642.
- . *Alberto Ginastera en cinco movimientos*. Buenos Aires: Víctor Lerú, 1972.