



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE MÚSICA

Opción de titulación:

Tesina

Título:

El aprendizaje del violín en la formación de un Etnomusicólogo

Para obtener el título de:

LICENCIATURA EN MÚSICA – VIOLÍN

Que presenta:

ROSA MARÍA ZÚÑIGA FLORES

Asesores:

**VIKTORIA HORTI PASZTOR
FRANCISCO JOSÉ VIESCA Y TREVIÑO**

Ciudad de México, año 2023



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:

A mis padres Carlos y Rosa María, por su gran ejemplo de vida. A mis hijos Julio Alfonso y Ana Cecilia, por su apoyo y amor incondicional. A mis colegas y amigos que me acompañaron en este camino de crecimiento. A todas las personas que me dieron su cariño para lograr este gran reto en mi vida.

Índice de contenidos:

- I. Introducción
- II. La práctica del violín en la formación de un ejecutante en la carrera de etnomusicología
 - La relación entre el cuerpo y el instrumento: Fisiología y Anatomía involucradas en el movimiento.
- III. Metodologías: el sistema pedagógico adaptado a las necesidades de un intérprete musicólogo.
- IV. La música tradicional y su complejidad técnica
- V. Los repertorios de música tradicional: Investigación e interpretación
- VI. Conclusiones
- VII. Propuesta de enseñanza
- VIII. Referencias bibliográficas

I. Introducción

La historia de la etnomusicología en las diferentes culturas

En Europa y América del Norte, el término etnomusicología, anteriormente escrito “etno-musicología”, fue reconocido sino hasta 1950 por cómo se le nombraba anteriormente, “musicología comparada”. En 1880, el etnomusicólogo Bruno Nettl realizó algunas reflexiones sobre los orígenes de la etnomusicología debido a la aparición en ese momento de los estudios interculturales en la música, el estudio de la música en la cultura, la organología comparada, las técnicas de trabajo de campo, además de la tecnología de grabación, así como la atención a ciertos problemas analíticos.

En 1885, el etnomusicólogo Guido Adler determinó dos grandes áreas dentro del ámbito académico musical, la musicología histórica y la musicología sistemática (Adler, 1885). Mientras que la primera integra lo esencial del trabajo que los historiadores musicales hacen, la segunda incluye la teoría, la estética, la pedagogía musical y la “Musikologie”. Esta última, Adler la define como el estudio comparativo de la música con propósitos etnográficos.

La historia de la etnomusicología se ha construido a lo largo de un largo camino de rupturas ideológicas internacionales, articulándolas entre sí y, a veces también politizándolas. Antes de la Segunda Guerra Mundial, el estudio profundo en el campo de la etnomusicología había participado plenamente en el colonialismo y su apropiación de la cultura para su uso y consumo en Occidente; el estudio de campo en muchas ocasiones, no podía liberarse de las rupturas poscoloniales que se empezaban a formar a medida que las nuevas naciones lograban la independencia y a su vez, se distanciaban del control de los estados-nación occidentales. Las alianzas gestadas por el colonialismo entre las ideologías occidentales y las no occidentales vivían algunos procesos de una realineación radical y fue entonces cuando la etnomusicología entró en una fase de lucha hacia la centralización institucional; muchos de estos procesos que se habían estudiado anteriormente, se pronunciaban para hacer resistencia a la centralización disciplinaria, con respecto a los modelos intelectuales y académicos del mundo de occidente.

Sintiendo gran atracción por las cuestiones ideológicas y políticas del mundo poscolonial, muchos etnomusicólogos se enfrentaron a la necesidad de reexaminar y refundir las motivaciones políticas que habían heredado de la era de la expansión colonial y su representación de las culturas del mundo. En cuanto los lineamientos poscoloniales empezaron a cambiar, también se provocaron cambios en los paradigmas de la etnomusicología. En el ámbito de la etnomusicología europea, la ruptura entre Oriente y Occidente, producto de la Ilustración, se fue profundizando a medida que las implicaciones culturales de la Guerra Fría se hicieron cada vez más evidentes.

Los etnomusicólogos de Europa del Este ordenaron el folclore musical para describir los paisajes musicales regionales donde se podían integrar nuevas realidades nacionalistas. Gracias al apoyo de recursos provenientes de las academias nacionales de ciencias, los etnomusicólogos recopilaban intensamente materiales a nivel local y regional, proyectando una imagen de la nación basada en partes relacionadas y manteniendo un equilibrio entre sí.

Algunos países de Europa del Este llegaron a representar las músicas nacionales (por ejemplo, yugoslava, rumana o búlgara), mientras que las nuevas músicas nacionales contribuyeron a la creación de la escritura de nuevas historias nacionales, tal y como ocurrió en la República Democrática Alemana, en los "seis siglos de lucha democrática" que explican ampliamente el significado del canon de la "música folclórica". Los etnomusicólogos de Europa occidental, por el contrario, con frecuencia evitaban el nacionalismo, conservando una motivación ideológica sobre la democracia de la creación musical. Algunos marcos institucionales que proliferaron y otros que se fragmentaron, corresponden al poco apoyo otorgado a la investigación etnomusicológica a nivel nacional.

La división entre Oriente y Occidente en la etnomusicología durante el periodo de la Guerra Fría no debe subestimarse, ya que también dio forma a la institucionalización de la etnomusicología a nivel profesional mundial, particularmente en la historia del Consejo Internacional de Música Tradicional (CIMT) 1, cuyas actividades (como conferencias tanto en Oriente como en Occidente), buscaron cerrar la brecha ideológica que provocaba frecuentemente cierta separación entre las regiones.

En la década de los años 70, nuevas separaciones comenzaron a suplantar la división entre Oriente y Occidente. Un cambio geográfico evidente entre el Norte y el Sur, con grandes divisiones entre Europa y África, y entre América del Norte y del Sur, reemplazaron cada vez más la división entre el Este y el Oeste. Fue así que, muchos estudiosos en el campo afirmaron su derecho intelectual a representarse a sí mismos y a hacerlo con métodos propios de su propia creación e implementación.

La antropología interesada por conocer a las culturas, la interrelación entre el hombre y el medio ambiente, y el poder evidente en la historia de la música occidental fueron ajustados a una severa crítica y provocando un recuento en ascenso. Los académicos de África y América del Sur, así como de otras áreas de poder económico y político en ascenso en el llamado Tercer Mundo, continuaron recurriendo a la etnomusicología europea y norteamericana, debido a las oportunidades del estudio avanzado, pero al mismo tiempo reconocían la necesidad de nuevas formas de diálogo e intercambio que delimitaran las diferencias entre el Norte y el Sur, provocando una señal a nuevos caminos históricos más internacionales para la etnomusicología.

1 Consejo Internacional de Música Tradicional (ICTM) .Surge en pleno contexto de la posguerra en Europa y con el aval de la recién creada Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la primera asamblea fundacional del Consejo Internacional para la Música Tradicional (ICTM) se realizó en Londres en 1947, estableciendo la misión de documentar, investigar y preservar las músicas tradicionales del mundo, "preciosa herencia de toda la humanidad" (Stockmann 1988). Contó con la participación de académicos y estudiosos de la música de 28 países. Desde sus inicios, esta sociedad académica, fundada y consolidada gracias a la tenacidad de presidentes como Maud Karpeles, Ralph Vaughn Williams y Zoltán Kodály, se enfocó en la disciplina de estudios sobre música que en la década de 1950 empezaría a conocerse como etnomusicología. Con una notable participación de académicos europeos y esporádicos miembros de Norte América y otras latitudes, en los años sesenta y setenta el ICTM consolidó su papel en la difusión de esta disciplina en Europa, si bien también se empezaron a realizar congresos en otras partes del mundo, como Canadá, Israel, Estados Unidos, Ghana, Jamaica y Korea. En 1981, la creciente influencia de la etnomusicología, junto con sus propuestas de renovación del discurso, llevó a que, el entonces presidente Dieter Christensen, decidiera cambiar el nombre de Consejo Internacional de la Música Folklórica a Consejo Internacional para la Música Tradicional. Desde la década de 1980 hasta la actualidad se evidencia un mayor interés de verdadera internacionalización y descentralización por parte de este organismo, de acuerdo también con las recién surgidas teorías tanto de la antropología como de la etnomusicología en cuanto al giro reflexivo y la crítica posmoderna y poscolonial, parte integral de los nuevos paradigmas.

En las últimas décadas del siglo 20, el estallido del poder económico asiático y el hundimiento del nacionalismo europeo provocó nuevamente un cambio de paradigmas de la etnomusicología a lo largo de muchas deficiencias ideológicas. Las escuelas e instituciones nacionales de etnomusicología se desarrollaron en algunos países asiáticos, principalmente en China, Japón e Indonesia. Algunos etnomusicólogos asiáticos, como los de Australia y Japón, se apegaron y ampliaron los modelos occidentales, mientras que otros, como los de China y la India, se atrevieron a recurrir a modelos distintivos propios, que muchas veces representaban la historia de la música de acuerdo con paradigmas indígenas, aun cuando muchos los consideraran carentes de patrones teleológicos europeos.

Las historias etnomusicológicas sudamericanas y africanas también tomaron forma y siguieron horizontes distintivos en las décadas de los años 80 y 90, influenciados más por las respuestas poscoloniales e incluso por el rechazo ideológico de Occidente, que por el poder centralizado de la expansión económica global. Durante la década de los años 90, particularmente en respuesta al final de la Guerra Fría y las crisis económicas frecuentes en Asia, los caminos a lo largo de los cuales se había formado la historia de la etnomusicología entraron en nuevos niveles de desestabilización, generando nuevos debates y desafíos sobre las formas en que el área podía estudiar, representar y apropiarse de las músicas del mundo.

En resumen, la mayoría de los debates sobre quién lideraba el capital intelectual y el poder político propició para estudiar quién permaneció atado en problemas históricos y en las preguntas persistentes sobre la música y la identidad. El conocimiento musical de los nativos americanos, profundizó su postura hacia los derechos de cualquier estudioso para prepararse en las prácticas musicales de los nativos americanos. No hubo oposición a las afirmaciones de que los nativos americanos deberían controlar el acceso y la representación de sus prácticas musicales, pero la forma en que los no nativos americanos podrían trabajar juntos en la investigación etnomusicológica si fue cuestionado por algunos y esto provocó nuevas versiones de diversos aspectos históricos más antiguos, como la presencia de género de los etnomusicólogos en la investigación etnográfica. En la década de

los años 90, las nuevas etnomusicologías que se encontraban en ascenso, generaron nuevas divisiones ideológicas, algunas más reaccionarias y otras más radicales en lo intelectual.

En cuanto a la etnomusicología de la zona del Medio Oriente, algunos estudiosos centrados en el área y en las tradiciones islámicas del Mediterráneo, Asia Central y Asia del Sur, comenzaron a objetar a favor de enfoques que colocarían los repertorios y prácticas musicales en categorías más apropiadamente islámicas, lo que muestra una inclinación a ver el islam como un factor determinante en la historia y la cultura mundial. Por lo tanto, las músicas islámicas y su propia etnomusicología islámica pretendían cruzar y negar la historia y la geografía de la etnomusicología occidental, produciendo historias de su propia cultura, diseñadas completamente dentro de sus propias tradiciones religiosas.

En cuanto a la crítica de los etnomusicólogos africanos, esta se refiere a los fundamentos occidentales de la etnomusicología. En lugar de intentar articular una categoría propia y generalizada, como la "etnomusicología islámica", los estudiosos africanos se niegan a intentar diseñar una "etnomusicología africana", a pesar del daño que las categorías disciplinarias han desencadenado a lo largo de la presencia colonialista en África.

El reto de las nuevas etnomusicologías a finales del siglo 20 ha sido poner en la mesa las viejas y nuevas rupturas ideológicas, e insistir en que los etnomusicólogos reconozcan y emprendan los paradigmas politizados que han dado forma al pasado, presente y futuro en su campo.

Por otro lado, la etnomusicología como disciplina no escapó a las teorías poscoloniales de las últimas décadas del siglo 20, criticando cada vez más el compromiso intelectual occidental y la apropiación de las culturas musicales en otras partes del mundo. La investigación en el campo de la etnomusicología no solo llegó a muchos lugares, también provocó que un gran número de académicos de países no occidentales se pudieran capacitar en el campo etnomusicológico formal, directa o indirectamente, en universidades occidentales, sobre todo en las universidades estadounidenses. La presencia de la etnomusicología en todos los continentes generó una gran preocupación, sobre todo en las tradiciones indígenas que fueron reprimidas, o incluso no tomaron forma debido al poder que ejercía la etnomusicología occidental, sus estructuras institucionales y el dominio que ejercía en la recopilación, difusión e interpretación de la música del mundo. Es evidente que era el resultado de problemas y disputas de interés de propiedad; fue así que, "las músicas" fueron sometidas a estudio etnomusicológico, ¿por quién? y ¿para quién?; era posible que los recursos musicales podrían ser apropiados, ¿con qué fines? y ¿por qué y de quién debería tener derecho la etnomusicología a examinar otras músicas?

A finales del siglo 20 estas preguntas habían generado una importante estadística sobre la etnomusicología como una disciplina global y despertaron también nuevos

retos intelectuales para la etnomusicología occidental, principalmente la necesidad de implantar nuevos programas de estudio e investigación, que a su vez respondieron a las diferencias nacionales y regionales provocando así, el surgimiento de nuevos discursos.

Aunque muchas de las "otras etnomusicologías" estaban ligadas genealógica e institucionalmente a la etnomusicología occidental, en todo momento se buscaron formas de independencia científica que a su vez les permitieran forjar modelos de investigación y enseñanza adaptados para sus propias necesidades nacionales y locales. El surgimiento de los discursos nacionales destacó naturalmente la necesidad local y las formas en que las diversas tradiciones locales representaban colectivamente a la nación, principalmente haciendo referencia a las categorías que acercaban a la música tradicional con la nación. La terminología musical europea se convirtió en uno de los mayores problemas a medida que los estudiosos buscaban ampliar sus alcances. Las diferentes costumbres de pedagogía y conceptos de historia de la música e historiografía fueron igualmente problemáticas.

Los modelos tomados del campo de los estudios culturales (como la globalización y el transnacionalismo), empeoraron la necesidad de independencia intelectual en lugar de resolverla, ya que estos modelos también colocaron a las tradiciones musicales no occidentales en una posición subordinada al predominio del poder económico y cultural occidental. Algunos intérpretes articulados, como Sumarsam y Ali Jihad Racy, dirigieron otra alternativa como respuesta, intentando traducir la música indígena al discurso etnomusicológico.

Las críticas más relevantes a la superioridad etnomusicológica global han sido las de Asia Oriental, Asia Meridional y África. En la década de los años 90, en cuanto la etnomusicología se estableció en las instituciones de educación superior, las críticas sobresalientes de los académicos de América del Sur y Oriente Medio comenzaron a resaltar. Algunos estudiosos indios han desairado la etnomusicología occidental, particularmente su terminología; sin embargo, los estudiosos en África y China, en contraste, han sido fuertemente opositores, llamando en sus formas extremas a una ruptura con los enfoques académicos occidentales. Las críticas africanas se han aproximado como consecuencia a diversas formas de respuesta poscolonial, con académicos africanos que constantemente atraen la atención sobre las formas en que las terminologías y los discursos de la música africana se han impuesto de tal manera que disciplinan las culturas africanas y las reducen a una posición de sometimiento.

Dentro de muchos conceptos occidentales, entre ellos la insistencia en que la base de las músicas africanas era el ritmo, hizo que se impusiera la primitividad, racializando así las músicas africanas y las nuevas voces etnomusicológicas que enfatizaron las formas en que los conceptos indígenas desafiaban la metafísica misma de la música.

Las etnomusicologías y los etnomusicólogos chinos se han inclinado a ser menos poscoloniales, afirmando que las ideologías e historias que motivan el estudio de las músicas chinas son distintas de las de Occidente en ciertos aspectos y formas fundamentales. Los problemas históricos derivan no sólo del carácter propio de la historia política y cultural china, sino también de la relación cercana entre los conflictos ideológicos del siglo XX dentro de Asia Oriental, como los lazos culturales entre China continental, Taiwán y Hong Kong. Los problemas ideológicos e históricos influyen en las formas en que las minorías en China son reconocidas como parte de una cultura nacional, o las formas en que las prácticas musicales religiosas han sobrevivido a ambientes muy politizados, ya sea en China continental o en Taiwán.

La crítica del poder etnomusicológico occidental no solo tuvo una base regional en Asia y África, sino que vino a desencadenar nuevas formas de discurso etnomusicológico en Europa y América del Norte. Los estudios de música popular estaban autorizados para diseñar enfoques sobre el estudio de las músicas y las prácticas culturales que se podían considerar como descuidados por la etnomusicología dominante.

Por otra parte, y de manera muy importante, el auge de los estudios de la música popular en la década de los años 80 marcó un giro desde el privilegio de las músicas de élite no occidentales; de ahí también la postura colonialista de la etnomusicología de finales del siglo XX hacia las prácticas musicales de la clase trabajadora y de los miembros impotentes de las sociedades industrializadas. La "música popular" no solo aceptó un nuevo conjunto de significados ontológicos, sino que necesitó nuevos enfoques teóricos e ideológicos. Gran parte de la instrucción dedicada a la música popular, tomó forma fuera del discurso etnomusicológico imperante, y llegó a desafiar la etnomusicología a través de sus metodologías más amplias e inclusivas, que permitieron a los académicos investigar las músicas populares dentro del contexto global del transnacionalismo de finales del siglo XX. Una de las características más sorprendentes del desarrollo de la etnomusicología fue generada en las últimas décadas del siglo XX, donde los etnomusicólogos tomaron seriamente los desafíos para su superioridad disciplinaria, buscando abordar muchas de los problemas planteados por otros etnomusicólogos. Al responder a las críticas de las otras etnomusicologías en ascenso, la disciplina mantuvo uno de sus principios fundamentales: el de la inclusión. Esta forma de inclusión histórica también había proporcionado uno de los componentes de la superioridad y expansión de la disciplina junto con las historias coloniales; esto dio apertura a las fronteras discursivas de la etnomusicología a fines del siglo XX, estimulando a muchos académicos a mirar hacia afuera y tratar de batallar seriamente con los retos a la disciplina en lugar de mirar hacia adentro para reforzar los enfoques y metodologías que señalaban con críticas muy severas.

II. La práctica del violín en la formación de un ejecutante en la carrera de etnomusicología

La formación de los estudiantes dentro del campo etnomusicológico debe orientarse con responsabilidad y apertura ideológica, así como debe de construirse sobre un compromiso de trabajo serio de parte de los educadores musicales, para no descuidar la labor al instruir y acompañar al estudiante en su camino formativo. La relación que ejercen las dos compromisos, tanto del educador como del educando, debe ser una experiencia basada en una filosofía coherente y en una metodología probada que asegure el éxito de la adquisición de los contenidos que se determinen aprender; a su vez, un factor que se puede sumar como apoyo a conseguir los propósitos, es incluir una parte motivacional dentro de la práctica pedagógica, ayudando a promover y alentar el interés de los estudiantes a no interrumpir su camino formativo y lograr cumplir el horizonte trazado a desarrollar las habilidades técnicas necesarias para realizar la práctica del instrumento, que debe ser un fuerte soporte de sus investigaciones.

A través de los tiempos, se ha asumido fuertemente la idea de que los violinistas deben ser personas privilegiadas o agraciadas por tener la capacidad física y mental de ejecutar este instrumento. Por supuesto, este comentario no pretende restar el mérito en ningún momento al gran trabajo, disciplina, persistencia y pasión que supone llegar a tocar el violín a niveles profesionales. Sin embargo, me atrevo a afirmar que este pensamiento crea una barrera enorme que hace creernos incapaces de lograr esas metas.

Existen muchos mitos sobre las capacidades que debe tener una persona para poder tocar un instrumento, o si se debe aprender desde niño para poder lograr tocar un instrumento correctamente. Sin embargo, hay muchos jóvenes que, aun empezando a temprana edad a tocar un instrumento, no logran resultados tan reconocidos como se pronosticó en ellos.

Tomar la decisión de ejecutar un instrumento motivados por el gusto de producir uno mismo la música, disfrutarla y hacer disfrutarla a otros, es pensamiento válido para cualquier persona, a cualquier edad, siempre y cuando se tenga muy claro que se trata de adquirir una habilidad a través de disciplina de trabajo acompañado de perseverancia y pasión. Por otra parte, un factor fundamental para ayudar al estudiante a lograr su propósito, es contar con la guía de un profesional que se comprometa a transmitir el conocimiento de manera asertiva y basada en una eficaz metodología que permita al alumno hacer eficiente la práctica. El reto de lograr el éxito en la ejecución de un instrumento depende tanto del alumno como del profesor, del tiempo que se le dedique a la práctica y de la pasión con la que estén involucrados ambas partes en dicho desafío.

En la edad adulta se cuenta con grandes ventajas, que muy fácilmente se pueden convertir en grandes desventajas a la hora de aprender. A continuación, describiré de forma breve, una ventaja importante que nos ayudará a entender más fácilmente el cómo persuadir al alumno a desafiar su reto a través de la perseverancia.

La tolerancia ante nuestros propios errores.

Desde que somos niños, todos los humanos cometemos errores, es parte de nuestro proceso de aprendizaje y adaptación natural al medio: experimentar, descubrir y satisfacer las necesidades más primarias que nos presenta nuestra naturaleza ante los retos del medio ambiente, tanto del mundo físico como del social. El obstáculo más preocupante en la etapa de la niñez, es la postura de un adulto que frecuentemente está reprimiendo en los niños, la experiencia de cometer errores como parte de su aprendizaje y no permitirle la aceptación del mismo como una posible oportunidad para poder transformarlo en un aprendizaje significativo.

Durante la etapa educativa, no solo el mensaje de represión viene de los padres, frecuentemente también viene de los profesores que contribuyen a formar parte importante de inducir a los estudiantes a sentirse limitados para explorar, experimentar y disfrutar del error. Este sentimiento suele estar enmascarado por la justificación de la “buena voluntad” de los educadores para formar a sus discípulos a enfrentar un mundo competitivo que solo esta alimentado por el miedo e incertidumbre que padecemos los adultos a través de experiencias propias.

Los educadores se basan en el propósito de que están entrenando a sus seguidores a “no cometer errores” cuando lleguen a la edad adulta. Esto es completamente falso y falto de soporte en la vida formativa de cualquier ser humano, ya que nunca podemos evitar tomar decisiones y nunca dejamos de cometer errores y de aprender; por lo tanto, siempre estamos ante el reto de tomar decisiones correctas, de desarrollar habilidades y de darnos la oportunidad de ampliar nuestros conocimientos. Éstos son los obstáculos que debemos desafiar en toda nuestra vida y que no podemos evadir experimentar para crecer y sentirnos orgullosos de nuestros logros.

Tenemos que entender y aceptar que el equivocarnos no solo es un acto que cometen los niños, este mensaje debe cambiar en nuestra mente y actuar en consecuencia para tomar el error como una oportunidad de transformar y generar más aprendizaje en todo lo que pretendamos cimentar en el cerebro para hacerlo propio.

Cuando fuimos niños, todos pasamos por una difícil etapa cometiendo muchos errores, nos costaba mucho trabajo realizar actividades y constantemente los adultos nos reprendían por ello. En más de una ocasión rompimos cosas tratando de arreglar u ocultar algo y en muchas otras ocasiones también rompimos nuestros propios juguetes o algún aparato de nuestra casa, acto muy normal en la etapa

infantil. Pero recibir regaños de nuestros padres y sobre todo recibir castigos, no fue una experiencia agradable para nadie. El simple hecho de mantener nuestra ropa limpia y ordenada fue algo que a más de uno le costó aprender con experiencias desagradables. Al crecer día a día, nos fuimos transformando en personas que simulábamos no cometer más errores y parecíamos estar listos para lograr hacer todas las actividades muy bien; y aunque eso no fue así, muchos hemos llegado a alcanzar logros personales y académicos.

Por esta razón pensamos que la etapa del aprendizaje corresponde únicamente a la edad infantil. “Solo los niños se pueden equivocar” pero no existe nada más falso. Como adultos también nos equivocamos y mucho, solamente que tratamos de aminorar o peor aun, ocultar nuestras fallas poniendo la responsabilidad en otros, ya que nos cuesta tremendo trabajo reconocer una equivocación.

Ahora bien, este es el primer pensamiento que debemos cambiar para poder aprender con éxito. No tenemos que cambiar todo nuestro mundo solo para reconocer que sí, si nos equivocamos. Pero cuando esto suceda debemos también saber que seremos lo suficientemente capaces de permitir ser corregidos, o incluso, reconocer un error uno mismo.

Frecuentemente, cuando se está en una edad infantil, es más tolerable equivocarse, justificando que nuestra edad lo permite. Ante los ojos de la sociedad, cuando incluso tardamos mucho tiempo, tal vez años para aprender a leer y escribir, se debe llevar un ritmo de aprendizaje que permita lograr la adquisición de los contenidos lingüísticos permitiendo al infante aprender sin demasiada premura; entonces se asumimos que, a esta corta edad, no se tiene temor al error. Esta forma de asumir el error igual que cuando fuimos niños, nos permitirá siempre ser capaces de corregirnos y no perder el pensamiento objetivo de que el error puede ser un acto favorable para asentar el conocimiento.

La relación entre el cuerpo y el instrumento: Fisiología y Anatomía involucradas en el movimiento.

El propósito de este capítulo es dar una breve explicación de los principales fundamentos de fisiología y anatomía funcional para que los músicos intérpretes y profesores de música conozcan la información elemental sobre los huesos, músculos y articulaciones que se ven involucrados al momento de ejecutar el violín, que es el instrumento en estudio dentro de esta propuesta.

1. Teoría general de las articulaciones del cuerpo humano:

- a) Articulaciones móviles o diartrosis: son uniones móviles entre huesos (por ejemplo, la articulación del codo)
- b) Articulaciones inmóviles o sinartrosis: son uniones inmóviles no activas (por ejemplo, entre los huesos del cráneo)

Las superficies articulares están cubiertas con cartílago hialino. En general hay una superficie articular convexa y otra cóncava, también llamadas cóndilo y cavidad cotiloidea o glenoidea. La cavidad puede estar agrandada mediante un anillo fibrocartilaginoso en los bordes. Si las superficies articulares son incongruentes, se compensa por medio de almohadillas planas (discos) o fibrocartílagos de forma semilunar (meniscos). Estas almohadillas o fibrocartílagos sirven como amortiguadores o topes.

La capsula articular une los cuerpos articulares y cierra la cavidad articular hacia el exterior. La capsula articular consta de dos capas:

- 1) La membrana fibrosa que es una membrana de tejido conjuntivo.
- 2) La membrana sinovial está cubierta de una piel interna y produce el lubricante de las articulaciones

Los ligamentos sirven para guiar la articulación e impiden las desviaciones excesivas del movimiento. En parte, están conectados con la membrana externa de la cápsula articular y en parte las sostienen también de forma separada.

2. Las extremidades superiores (miembros superiores)

Una extremidad superior corresponde a:

- a) El hombro hasta la inserción con el tronco en la región de la cintura escapular
- b) El brazo
- c) El antebrazo
- d) La mano

3. Cintura escapular

Huesos:

La cintura escapular consta de los siguientes huesos y articulaciones.

- a) Clavícula. Tiene una forma de <S> tumbada. Sus dos extremos son superficies articulares para la unión con el esternón y con el acromion.

b) Omóplato. Es una lámina ósea triangular que cubre la parte posterior del tórax a la altura de las costillas 2ª a la 7ª. El omóplato posee la cavidad articular para la articulación del hombro.

Articulaciones:

a) Articulación interna de la clavícula (articulación esternoclavicular) , Con los músculos que la rodean, sirve para la unión dinámica entre los brazos y el tronco. La articulación interna de la clavícula, puede realizar los siguientes movimientos:

- Levantar y bajar el brazo
- Realizar movimientos hacia adelante y hacia atrás
- Girar de la clavícula en torno a su eje longitudinal
- Participa en los movimientos de los brazos al andar

En los instrumentos de cuerda como el violín, la articulación interna de la clavícula se utiliza sobre todo al cambiar las posiciones sobre el diapasón.

b) Articulación externa de la clavícula (articulación acromioclavicular): Esta implicada en todos los movimientos del brazo. Su función principal consiste en ampliar el movimiento del brazo en la articulación del húmero

c) Unión ósea entre la apófisis coracoide y la clavícula (sindesmosis coracoclavicular): Tiene como función la fijación del omóplato a la clavícula y, por tanto, al tronco.

d) Articulación del húmero: Es la más móvil del cuerpo. Como articulación esférica permite los siguientes movimientos:

- a) Separarse y acercarse al cuerpo
- b) Levantarse hacia adelante y hacia atrás
- c) Girar hacia afuera y hacia adentro

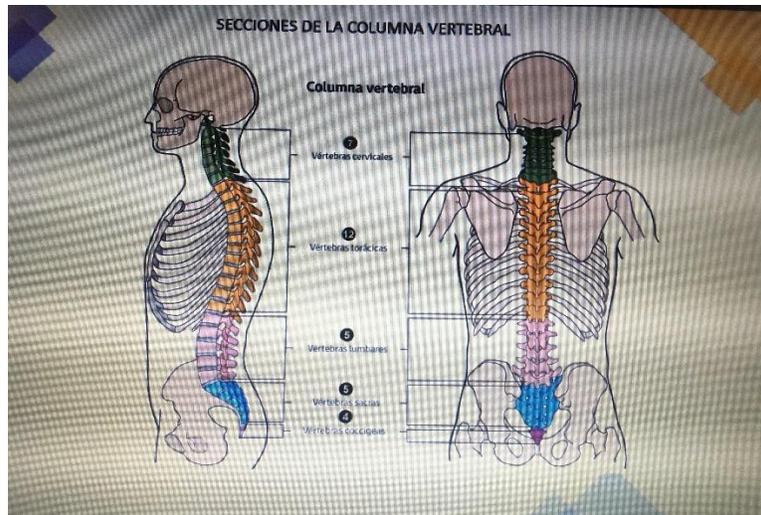


Fig. 1. La columna vertebral



Fig. 2. La columna y los músculos

4. El brazo y el antebrazo

El brazo consta de un solo hueso: el húmero. Este hueso tan importante y de gran longitud se divide en tres partes. (véase Fig. 3)

- El extremo proximal
- La diáfisis
- El extremo distal

Articulaciones:

El brazo está unido al antebrazo por la articulación del codo. Esto es lo que se llama una articulación compuesta ya que tiene dos componentes:

- Articula el húmero con el cúbito
- Articula el húmero con el radio

El antebrazo es la sección del brazo que se mueve para realizar arcos en la mitad superior del arco. Este movimiento se realiza mediante la apertura de la articulación del codo. El movimiento del antebrazo se lleva a cabo mediante la extensión de los músculos bíceps y tríceps, que a su vez influyen al activar la aponeurosis biceptal y el tendón del músculo braquial.

En el antebrazo se encuentran los músculos pronador y supinador, responsables de los movimientos de rotación del brazo, y que también tienen una influencia directa en la incidencia del arco sobre la cuerda; de otra forma dicho, en la regulación del peso y la cantidad de presión que se ejerce sobre la cuerda. (véase Fig. 4)

Si en el momento de una práctica con el violín, se sobrecarga de movimiento y fricción al músculo braquiorradial, es posible que se produzca una inflamación de la apófisis estiloides del radio, provocando a su vez una lesión importante a nivel de músculo o tendón. Una lesión de este tipo puede impedir el seguir realizando de manera eficiente el movimiento del brazo y antebrazo al tocar.

Lo mismo que el radio en relación con el brazo, el cúbito se divide también en tres partes:

- El extremo proximal
- El cuerpo y
- El extremo distal

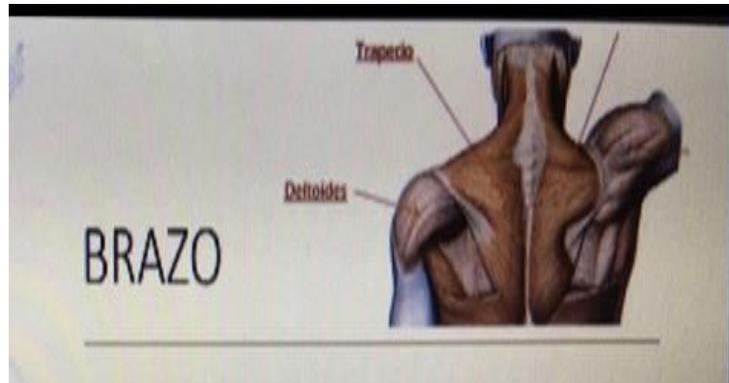


Fig. 3. El brazo



Fig. 4. El antebrazo

5. La muñeca de la mano

Las articulaciones de la muñeca constituyen la unión entre el antebrazo y la mano, y estas son:

- Articulación proximal
- Articulación distal

Las articulaciones de la muñeca permiten los siguientes movimientos:

- Levantar el dorso de la mano (flexión dorsal)
- Bajar el dorso de la mano (flexión palmar)
- Movimiento del lado del pulgar o del meñique en dirección al antebrazo (abducción radial / abducción cubital)
- Movimiento circular

El movimiento circular se origina mediante una combinación de movimientos de superficies y bordes en la zona de la muñeca o el campo. El eje en el movimiento circular está en la cabeza del hueso carpiano.

6. La mano y los dedos

La mano es una de las piezas más complejas e interesantes de la ingeniería natural en el cuerpo humano. Nos da un poderoso agarre, pero también nos permite manipular objetos pequeños con gran precisión. Esta versatilidad nos distingue de todas las demás criaturas del planeta. También los simios poseen esas características, pero no tienen la capacidad de movimiento y de oposición que sí tiene el pulgar humano.

La mano tiene una de las disposiciones musculares más extrañas del cuerpo, sus movimientos son mayormente controlados por músculos que no se encuentran en la mano sino en el antebrazo. Los músculos del antebrazo se conectan a los huesos de los dedos por largos tendones que pasan a través de una muñeca flexible. La musculatura remota da a los dedos un movimiento y fuerza que no serían posibles si todos los músculos tuvieran que estar conectados directamente. De otra forma dicho, la mano es solo “una marioneta huesuda” atada por ligamentos y controlada por el antebrazo.

Los movimientos que ejecuta una mano ocupan más espacio y requiere más atención de sus funciones en nuestro cerebro que nuestras piernas y los brazos juntos.

Los músculos de la mano de un músico deben de estar dotados de una sensibilidad y coordinación excepcional. Para esto, es necesario desarrollar cierta tonicidad y flexibilidad en los músculos y sus correspondientes tendones.

Es posible que se presenten desequilibrios musculares a lo largo de la práctica de un instrumento. Esto se refiere a que grupos musculares que comienzan a gobernar una función frente a otra, pierden el protagonismo originando posibles problemas biodinámicos que provocan la sobrecarga de fuerza en una zona específica de la mano, y esto puede provocar una lesión considerable.

Como medida preventiva para evitar lesiones en las manos, se deben realizar ejercicios específicos antes de tocar el instrumento, ya que se necesita de una controlada y eficiente coordinación digito – mecánica. Los ejercicios deben ser de

flexibilización y fortalecimiento para ejercitar y fortalecer la musculatura intrínseca y extrínseca de la mano.

Como ya se mencionó anteriormente, la movilidad de la mano se basa en los tendones conectados desde al antebrazo. En el caso de los dedos, su estructura ósea se circunda de tendones que a su vez están conectados a los músculos del antebrazo. Algunos de estos músculos controlan específicamente al pulgar y al meñique. El pulgar es el responsable del 40% de las capacidades de la mano. El meñique también desempeña un papel fundamental en el equilibrio de la mano. (véase Fig. 5)

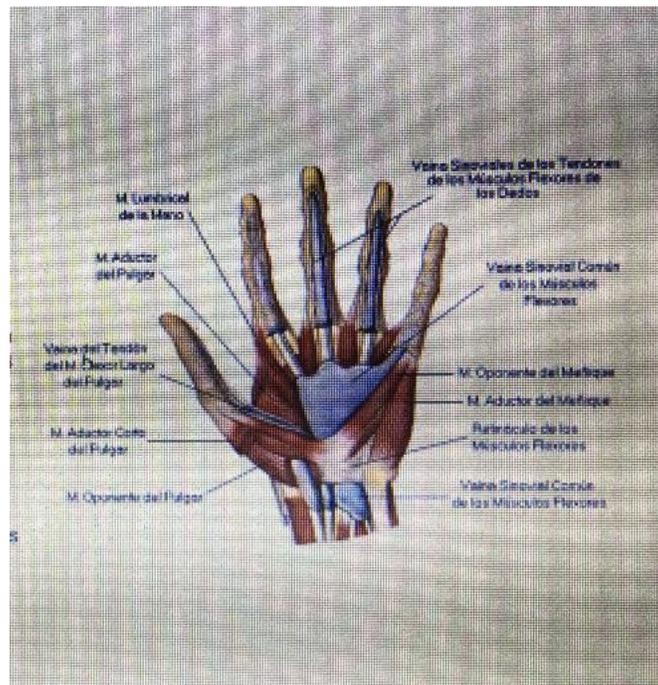


Fig. 5. La mano y los dedos

7. La postura correcta del cuerpo al ejecutar un violín

a) La posición de cuerpo al estar de pie o sentado debe ser siempre con la espalda correctamente derecha y el cuello. La columna vertebral se desalinea a medida que el centro de gravedad se desplaza cuando la cabeza cae hacia adelante tomando una posición encorvada. Una posición incorrecta al sostener el violín ya sea parado o sentado, puede provocar lesiones serias e irreversibles en nivel columna, pero también dolores reflejados en los músculos y las articulaciones.

Se debe buscar siempre mantener el equilibrio del cuerpo al sostener el violín y también al momento de estar tocando, con el propósito de lograr una eficiente

movilidad del cuerpo con el menor gasto de energía en los músculos que accionan los movimientos

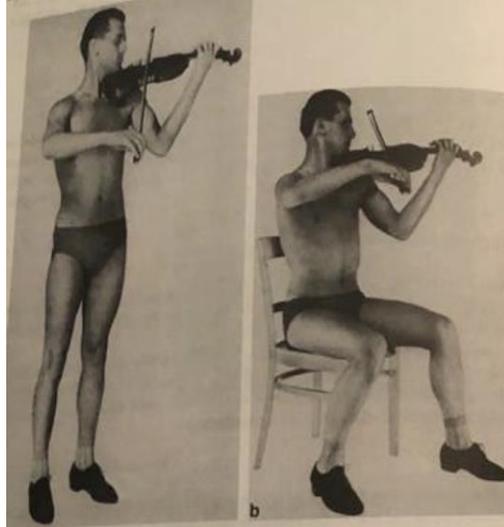


Fig. 6. Postura correcta al sostener el violín

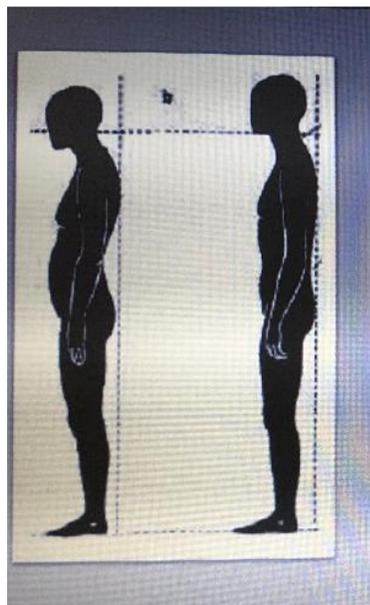


Fig. 7. Postura correcta de la columna al permanecer parado

b) Colocación de los pies: El peso corporal está dirigido hacia los dedos de los pies en lugar de los talones; esto facilita la transferencia de peso entre ambas piernas para lograr el equilibrio del cuerpo. El pie izquierdo se gira ligeramente hacia afuera para que los dedos del pie apunten en la dirección del desplazamiento, nunca apuntar hacia adelante.

c) Posición de las rodillas: Las rodillas deben estar relajadas, pero con una cierta flexión. Tratando de evitar siempre tener las rodillas rígidas y bloqueadas.

d) Posición pélvica: La pelvis (el centro de cuerpo) se localiza debajo de la caja torácica, a la cual sostiene, y se balancea sobre las piernas. Se estabiliza mediante una contracción prolongada de los músculos abdominales para evitar la falla posicional más común: la de balancear las caderas hundiendo los glúteos y proyectando el púbis hacia adelante.

e) Espalda baja: La columna lumbar asume una ligera curva hacia adelante cuando la pelvis está en la posición adecuada. Cuando la pelvis se inclina demasiado hacia adelante a partir de una flexión anterior, la curva lumbar se vuelve exagerada; esta posición puede provocar dolor y más tarde una contractura muscular. Al retraer hacia atrás la pelvis, la curva se aplana.

f) Pecho, parte superior de la espalda y caja torácica: El pecho y la parte superior de la espalda están abiertos y anchos en lugar de hundidos y redondeados hacia adelante, lo que hace que la caja torácica, el esternón y la clavícula se hundan. Esta postura no debe lograrse pellizcando las escápulas juntas.

g) Hombros: El espacio entre los dos hombros debe estar siempre relajado para permitir que el peso corporal natural caiga sobre los codos. Nunca los codos deben elevarse ni tirarse hacia adelante.

h) Escápulas: Las escápulas se relajan hacia abajo en la espalda; sus bordes internos no se tiran hacia adentro, en dirección a la columna, ni se les permite migrar demasiado hacia adelante en la caja torácica como suele suceder con los hombros redondeados y el pecho hundido.

i) Cabeza y cuello: El cuello se alarga y la cabeza flota hacia arriba para equilibrarse en la parte superior de la columna. Evitar siempre que la cabeza cuelgue hacia adelante.

j) Los brazos: Cuando la pelvis, la caja torácica y la cintura escapular están relajadas y equilibradas, el peso natural del cuerpo cae fácilmente desde la cintura escapular hasta los brazos. Los codos están pesados y se mueven ligeramente. El codo izquierdo no debe bloquearse en una posición hacia adelante y el codo derecho no debe mantenerse demasiado alto.

8. La postura correcta al sostener el arco del violín

La forma correcta de sostener el arco corresponde, por ejemplo, a la misma presión fina fisiológica con la que cogemos una fruta suave y ligera. Esta forma consciente de aprensión fisiológica y de motricidad fina tiene que trasladarse al sostener el arco, para lograr una postura natural. Hay otras formas de sostener el arco, pero dificultan el control del movimiento de los dedos que debe ser de forma relajada y flexible.

Para la producción del sonido es importante desarrollar la capacidad de modificar el peso sobre el arco, ya que la presión que éste ejerce sobre las cuerdas determinará el sonido que producen. Según se necesite, controlará la velocidad con la que el arco frote la cuerda, o bien adecuará con el peso del propio brazo con la acción finamente controlada de los músculos deltoides-supraespinoso-infraespinoso. La presión adecuada se combina con el impulso correcto con lo cual el violinista hará recorrer el arco ya desde un pequeño fragmento, hasta toda la longitud desde la punta hasta el talón, en un cierto intervalo de tiempo. Es por demás decir que la relación correcta entre presión e impulso constituye la base de una buena distribución del arco y de un buen sonido.

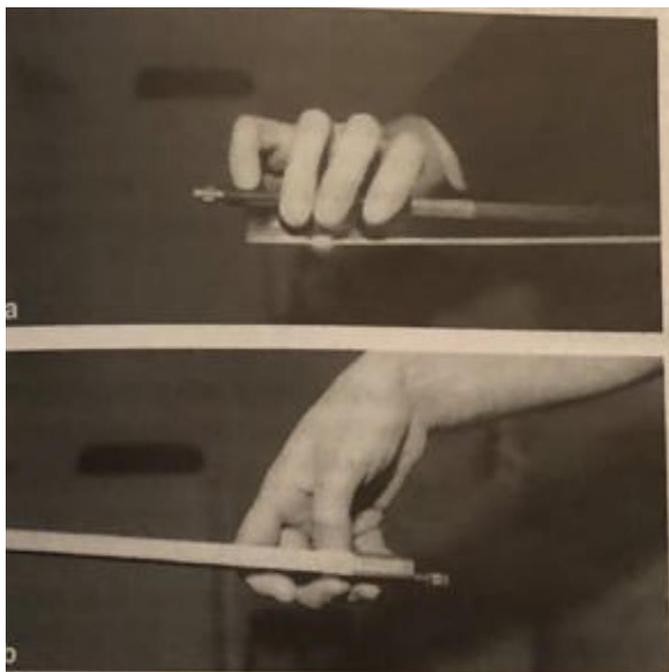


Fig. 6. Posición correcta al sostener el arco

III. Metodologías: el sistema pedagógico adaptado a las necesidades de un intérprete musicólogo

El aprendizaje de la música desarrolla capacidades sociales, socioafectivas y cognitivas que pueden potencializarse dentro del ambiente académico. Varios estudios realizados sobre el tema indican que el principal factor que debe estar presente en el desarrollo de estas capacidades es la motivación, ya que despertará el interés y mantendrá la persistencia en el estudio que llevará al alumno a alcanzar elevados niveles de realización artística y por consecuencia la personal.

Para lograr éxito en el desarrollo de habilidades técnicas e interpretativas en los alumnos, es necesario trazar un plan de trabajo o estudios personalizado. Este debe estar construido sobre una metodología consistente y firme que le permita al alumno seguir un camino de trabajo que le brinde metas reales y alcanzables en tiempos precisos. La motivación, la creatividad, el manejo de las emociones, la persistencia en el estudio, también son factores muy importantes que ayudarán al estudiante a poder cubrir sus objetivos y cumplir sus metas de forma muy satisfactoria.

La forma tradicional de aprender la música instrumental y que es la forma que mejor se conoce como modelo tradicional, es la relación de uno a uno, es decir, el alumno recibe la instrucción del profesor directamente mediante la explicación y mostrando ejemplos de modelo a seguir para la ejecución del instrumento. Esta forma de aprender tuvo mucha eficacia durante siglos ya que toda la atención se centraba en repetir el ejemplo del profesor.

En las últimas décadas, se ha demostrado por medio de estudios de caso que una de las mejores formas de aprender es el adaptar al estudiante a un modelo de enseñanza de "aprendizaje colectivo". Esta forma de generar el conocimiento sin duda puede dar mejores resultados de adquirir el mensaje que se desea transmitir y de esta manera hacerlo propio, es decir, el aprendizaje de genera con mayor éxito, ya que en el trabajo colectivo intervienen directamente ciertos factores como la imitación de acciones entre iguales, la competitividad (nunca la competencia) entre individuos con habilidades y limitaciones similares, la motivación, el compromiso y el sentimiento de pertenecer a un grupo donde cada individuo debe rendir el compromiso y actitudes que se determinan en un ambiente de aprendizaje colectivo.

1. La Música como elemento identitario y de comunicación en las Culturas

llegar a comprender mejor la importancia de la música como elemento fundamental para la integración de comunidad es o grupos de personas; además de subrayar el hecho tan importante que produce la manifestación musical al desarrollo del sentimiento de pertenencia cultural en cualquier comunidad.

La Etnomusicología está centrada en el estudio de las músicas como un medio de comunicación que acerca y logra unir las diferentes culturas. Algunos etnomusicólogos como Blaking (1997), Small (1989), Cámara de Landa (2003), Ayats (1998) coinciden con esta afirmación y especialmente Small utiliza un nuevo verbo en sus descripciones que define como “musicar” y que las incluye en todas las manifestaciones musicales de toda la especie humana, afirmando que

“nuestra especie necesita musicar para lograr su verdadera humanidad”.
Small (1989)

También, Small asegura que todas las culturas deben y pueden aprender de otras, y todo sistema educativo debe incluir experiencias educacionales de otras culturas para no deformar la vida y la experiencia de aquellos que desean educar. Esto a su vez favorecerá al enriquecimiento musical de los educandos a través de los trabajos personales de los etnomusicólogos y de los profesores en las instituciones musicales, que cada vez se muestran más sensibles hacia el fenómeno multicultural.

Por otra parte, tomando en cuenta que se percibe al profesorado más sensibilizado en muchas de las instituciones educativas musicales, se sigue recomendando el no tener una visión restrictiva o parcelada de la música, sino al contrario, fomentar una consideración más abierta para la inclusión de las músicas que pueda contribuir al mejor entendimiento y conocimiento mutuo entre sí. Se menciona a continuación cuatro puntos que cualquier profesor comprometido afirmaría sin dudarlos:

1. Incorporar la música de distintas culturas en la educación musical de todos los niveles
2. Replantear los contenidos de las diferentes estrategias metodológicas para considerar elemental el entrenamiento rítmico y auditivo acompañada de la teoría musical necesaria para incluir en sus programas de trabajo la música de diferentes culturas.
3. Revisar los libros de texto y algunos otros materiales didácticos dando especial atención a no incluir prejuicios ni actitudes racistas y nacionalistas imperantes en los mismos.
4. Elaborar materiales didácticos apropiados para difundir la música de las diferentes culturas en los procesos de enseñanza – aprendizaje, dando especial atención a la grabación de materiales auténticos.

En 1994, el Instituto “International Society for Music Education” (ISME) ² elaboró un documento donde declaró la postura que adoptaba la sociedad musical ante la música de las culturas del mundo.

En Europa, durante el siglo XIX, se llevó a cabo la recopilación y análisis de música folclórica. Mientras que estos estudios ya habían abarcado siglos de actividad, el desarrollo del nacionalismo en el siglo XIX ha servido para intensificar los esfuerzos

de músicos y folcloristas que exploraron en zonas no urbanas de Alemania, Francia, Italia y otros países, en busca de la música que representaba el corazón expresivo de una nación. Hasta 1910, Zoltan Kodály y Bela Bartok estuvieron visitando pueblos y villas en Hungría (y también en Rumania, Bulgaria y Eslovaquia), utilizando sus aparatos de cilindros de cera para capturar la esencia musical de la gente como una representación de sus formas y creencias locales (Bohlman, 2002). En Gran Bretaña, Cecil Sharp y Maud Karpeles fueron precursores, generando un renacimiento de la música tradicional y de danza en las primeras décadas del siglo, que siguió teniendo peso e importancia hasta bien entrada la década de los años 50 y 60. Y así como algunos europeos utilizaron la musicología comparada para estudiar música no occidental y su relación con formas occidentales conocidas, otros optaron por quedarse cerca de casa, en su investigación de las canciones, bailes y tradiciones instrumentales y vocales que contribuirían a definir el espíritu musical nacional.

2. La ISME se constituye en 1953 a partir de una conferencia organizada por la UNESCO con el objetivo de estimular la educación musical como una parte integral de la educación general. Esta institución se ha convertido al paso de los años, en la organización mundial que es hoy representando una red internacional, interdisciplinar e intercultural de profesionales que buscan entender y promover el aprendizaje musical. En ella, miembros de más de 80 países comparten un compromiso con la cultura, la educación, la conservación y el desarrollo de nuestro patrimonio cultural, así como con una política y práctica basadas en la evidencia empírica. Asimismo, está asociada al Consejo Internacional de Música y a la UNESCO.

2. Política sobre la música de las culturas del mundo

En el ámbito político, la música de las culturas del mundo, en manifestación individual o en conjunto, tendría que jugar un rol significativo en el campo de la educación musical. Si destacamos la postura de la Sociedad ante la música de las culturas del mundo, rescato las siguientes recomendaciones que están manifestadas en el documento del ISME, las cuales cito textualmente:

1. La política está basada en los siguientes supuestos básicos:

a) El mundo de la música debería ser visto como un grupo de músicas individuales, cada una con un estilo, repertorio, conjunto de reglas y contexto social específicos. La música artística occidental es simplemente una de estas músicas, pero debido a que ha llegado a un amplio reconocimiento y una distribución geográfica casi universal, juega un rol especial en la educación musical mundial. Reconocemos que cada sociedad tiene una estratificación de músicas relacionadas con su estratificación social, por ejemplo, clásica, folclórica, popular, y establece una evaluación relativa de estas músicas según sus propios puntos de vista.

b) La música es un universal de la cultura, todas las culturas poseen música y cada sociedad tiene un sistema musical con el cual está asociada. Las subculturas, grupos sociales, grupos de edad y otras subdivisiones de la sociedad suelen tener también sus músicas individuales.

c) No existe un criterio universal válido para la evaluación de la música, pero cada sociedad tiene su propia manera de juzgar la composición, ejecución, instrumentos, métodos de enseñanza, y otras formas de actividad musical según sus propios puntos de vista. Creemos que todo sistema musical es válido y merece comprensión y estudio.

d) Cada música debería ser analizada y comprendida como un sistema de sonidos y un proceso audible, y como un conjunto de actitudes y un sistema de ideas y conceptos.

e) La música puede ser comprendida mejor en su contexto social y cultural, como parte de su cultura. Una adecuada comprensión de una cultura requiere de la comprensión de su música y la apreciación de la música requiere de algún conocimiento de la cultura y sociedad a la cual está asociada.

f) Alguien que está afuera de su cultura puede aprender a apreciar y a comprender su música y todavía a ejecutarla, aunque existan límites para obtener la habilidad y la percepción de un integrante de la cultura. En muchos casos, estos límites no son suficientemente serios como para impedir a los estudiantes llegar a una razonable competencia como oyentes y todavía como ejecutantes o improvisadores en música ajena, en principio, a su cultura.

3. Algunos comentarios sobre situaciones educacionales relevantes de la educación musical en el campo etnomusicológico

a) En el contexto del reconocimiento de la música como un universal de la cultura, debería ser esencial en cualquier sistema de educación musical el incluir, la enseñanza de la música de la propia sociedad, de la música artística occidental, y un conjunto de ejemplos de músicas de otras sociedades, contemporáneas o del pasado.

b) Si la educación musical opera en contextos institucionales, los profesores necesitan ser invitados a sustentar su trabajo en la experiencia musical total de su sociedad. En muchas partes del mundo, la música transmitida por los medios masivos de comunicación domina gran parte de la vida diaria de los estudiantes. Esta música, así como su forma de transmisión no institucional, no debería ser rechazada sino comprendida en su potencial para la educación musical.

c) Creemos que, en cada situación educacional, cierta música puede y debe ser más enfatizada que otras. Sin embargo, creemos que toda música es mejor comprendida si es presentada en referencia a un contexto mundial

d) En cualquier contexto educativo habría que enfatizarse el respeto por todo tipo de música. La comparación entre músicas en términos de su presumida calidad no es apropiado ni práctico. El juicio sobre obras musicales y ejecuciones debería basarse en los criterios de la cultura a la cual pertenece la música analizada.

e) La música puede ser enseñada permitiendo al estudiante participar como creador y reproductor, presentando ejecuciones en vivo y grabaciones en video, ofreciendo oportunidades para un análisis auditivo y cultural, e incluyendo la música en los estudios sociales, historia, literatura y artes.

f) La música de las culturas del mundo puede, al menos en un sentido latente, estar presente en todo tipo de educación musical, en los niveles primario, secundario y terciario, en el aprendizaje de instrumentos, en los estudios académicos y en actividades educacionales tanto formales como informales.

g) Es bien sabido que la música a menudo juega un rol importante en la integración de la cultura y en el mantenimiento de la identidad étnica, así como en la mediación entre culturas en contacto. Más todavía, la música ha probado ser especialmente útil en la solución de problemas sociales y políticos en sociedades interétnicas y multiétnicas.

En el campo etnomusicológico, los estudiantes tienen como actividad esencial el desarrollo de habilidades para abordar una investigación, pero paralelamente a esta, tienen que aprender una disciplina musical complementaria, es decir, deben igualmente desarrollar habilidades para ejecutar un instrumento y conocer los estilos musicales que están determinados por los cánones de la música folclórica que desean interpretar.

4. Intereses de los Etnomusicólogos hacia la Enseñanza y Aprendizaje Musical

Los temas de interés común entre etnomusicólogos y educadores que han llamado considerablemente la atención de los académicos en ambos campos, se incluyen la cultura musical de los niños, las dualidades cuerpo-mente y música - danza entre diferentes géneros musicales, la cognición musical en diversos contextos culturales, y también aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje. Mantle Hood institucionalizó dentro del campo de la etnomusicología un enfoque interpretativo de la comprensión musical. Su concepto de bimusicalidad fue un testimonio de la importancia con la que los etnomusicólogos han visto al aprendizaje según la premisa de Hood de que el etnomusicólogo bien entrenado debe ser capaz de funcionar musicalmente en dos culturas.

Un pionero en el desarrollo de las técnicas de trabajo de campo dentro de la etnomusicología, John Blacking, ha sugerido que la participación en la ejecución de una tradición musical podría funcionar como una técnica de investigación, así como un medio para el estudio musical y la comprensión musical. Esta perspectiva centrada en el estudiante sirvió para elevar la conciencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje, referida etnomusicológicamente como "la transmisión y adquisición", que es en realidad similar a la "práctica pedagógica" de los educadores musicales. En 1964, Alan Merriam hace algunas declaraciones acerca del aprendizaje como elemento fundamental para la comprensión de la «música como cultura» y esto llevó a algunos estudiosos a indagar la gran incógnita sobre: ¿quién enseña? y ¿quién aprende?, y ¿cómo se realiza el proceso de aprendizaje? (Merriam, 1964).

Otros investigadores han discutido en detalle las transacciones en la formación musical durante el aprendizaje de un instrumento, o para cantar o bailar, en las sociedades que están abiertas y dispuestas a contar con la participación musical de todos sus miembros, mientras que otros han descrito el aprendizaje musical dentro de las restricciones de clase social, género o etnia.

Es importante destacar que el campo de la educación musical comparada está en sus inicios, y sin embargo la investigación de los etnomusicólogos es relevante para los intereses de los educadores en el conocimiento de las diversas prácticas comunes en todas las culturas y de los sistemas utilizados en los procesos pedagógicos, modelos institucionales y estructuras curriculares. La comprensión del aprendizaje auditivo, incluyendo la imitación, la improvisación, el uso parcial o total, o bien la ausencia de notación musical, y las estrategias de ensayo tal como se encuentran en las diversas culturas son más que ejercicios académicos.

La etnomusicología y la educación musical, como subdisciplinas separadas, se ven favorecidas de esfuerzo centrado en los ámbitos particulares de la investigación y la práctica. Los etnomusicólogos han estado comprometidos con el estudio de la música en la cultura y como cultura, incluso durante la preparación docente, principalmente en las facultades universitarias, inmersos en sistemas comparativos inter e intra culturales acerca del pensamiento y las conductas musicales. Los educadores musicales buscan las mejores prácticas para el desarrollo de habilidades musicales, así como una mayor comprensión del repertorio y de los estilos musicales, y al mismo tiempo buscan dirigir a sus estudiantes de enseñanzas no universitarias a una meta-visión del fenómeno musical en su contexto más amplio.

IV. La música tradicional y su complejidad técnica

Si nos situamos en la segunda mitad del siglo XX, la formación musical de conservatorio fue considerada la más respetada tanto en la enseñanza, como en el aprendizaje y transmisión de la música clásica europea, mientras que la composición y la interpretación de la misma perdió poco a poco fuerza en comparación de otras.

Tomando en cuenta los enfoques interpretativos o compositivos y el florecer de otras músicas provenientes no solo de estilos y tradiciones, también de procesos de implantación y adecuaciones sociales, la música clásica o docta siempre estuvo marcada por una estricta notación y auto favorecida de un aparato crítico.

En las últimas décadas de siglo XX, la música tradicional y la música popular empieza a tener presencia y aceptación en los conservatorios siendo defendida por unos o simplemente tolerada por otros en base a actitudes políticamente correctas, pero apareciendo aún como la otra música en el conjunto de la oferta educativa.

Aun cuando la música tradicional tiene un toque marginal dentro de la oferta educativa que ofrecen los conservatorios europeos, la educación formal superior profesionalizante del músico tradicional es todavía un gran tema de debate y se prefiere no hondar en el tema. Mientras que, en el currículo de la educación general, incluso en la educación superior profesionalizante de intérpretes de música clásica, la presencia de las músicas tradicionales tiene un papel cada vez más relevante. Esto parece interesar cada vez más a la comunidad musical, generando más literatura al respecto.

Se ha demostrado que la influencia positiva que puede tener el trabajo de las músicas tradicionales en la formación de un músico profesional tradicional, puede dar grandes beneficios interpretativos y culturales; de manera inversa, la influencia positiva y el beneficio técnico que puede dar la formación tradicional basado en el dominio técnico del instrumento que exige la formación de los músicos profesionales, puede beneficiar la visión interpretativa de los músicos tradicionales.

Cabe señalar que, los conceptos de música tradicional y popular están suficientemente separados; no obstante, ni el concepto y límites de la primera ni las fronteras entre ambas músicas aparecen claramente en los textos legales que hoy ordenan la formación musical de nivel superior.

Algunos objetivos de los estudios de instrumentos musicales tradicionales en el nivel superior

En el ámbito de la música tradicional en América y especialmente en el continente europeo, la formación técnica que requiere un estudiante para profesionalizarse no se considera de gran nivel técnico ni interpretativo; de ahí que, en las instituciones de formación musical superior, el currículo sobre el cual se forma un estudiante de música tradicional aún no puede considerarse con el mismo valor musical para el ejercicio de interpretación instrumental, comparado ante un estudiante formado bajo un régimen de conservatorio. Aunque la música tradicional está cada vez más aceptada como parte de la integración de disciplinas en los colegios académicos, ya se está considerando como una disciplina de formación profesionalizante e incluyente.

En el terreno de la música clásica, donde pocos pondrían en duda que el superior sea el grado verdaderamente profesionalizador, da al grado superior en música tradicional un perfil específico.

Si nos situamos en una línea de orientación pedagógica excesivamente centrada en las técnicas, en la interpretación y los repertorios sujetos a las demandas de los programas de estudio de un estudiante de música clásica, donde debe demostrar la necesaria excelencia en la interpretación que debe conseguir en el grado superior, queda completamente en desventaja la formación de un estudiante profesionalizante de música tradicional que solo debe enfocarse a la mera interpretación.

El grado superior en los instrumentos de la música tradicional no existe solamente para la formación de mejores “meros instrumentistas” sino sobre todo para la formación de instrumentistas dotados de capacidades amplias y diversas que desarrollan un nivel de análisis y síntesis de las situaciones vinculadas a su ejercicio profesional, y de respuesta ante ellas, de organización y planificación, de razonamiento crítico, reflexión y comunicación, de tratamiento de la información, de resolución de problemas y toma de decisiones, de gestión y liderazgo de equipos de trabajo, y más, que se orientan a una constante evolución, transformación, adecuación, surgimiento de nuevos públicos debido a las hibridaciones o creación de nuevos estilos de práctica musical, así como nuevos repertorios de música tradicional.

V. Los repertorios de música tradicional: Investigación e interpretación

Los estudiantes que desean profesionalizarse en el campo de la etnomusicología deben conocer información específica que un profesional en el área debe tener presente para iniciar los estudios etnomusicológicos específicos dirigidos hacia la exploración de la música tradicional del mundo y que además lo ayude a enriquecer su formación. Para manejar mejor la experiencia de una investigación seria, es

importante conocer muy bien la información necesaria para desarrollarse en la disciplina, consultar siempre fuentes confiables que faciliten el conseguir los resultados trazados en los temas en estudio. En cuanto a la experiencia del desarrollo de la interpretación, es preciso empaparse de los entornos culturales y sociales de las músicas del mundo que se desean estudiar para reconocer las formas interpretativas y del folklor de cada lugar. Así, dentro de estas experiencias, el estudiante puede comprender mejor el sentido del ¿por qué?, el ¿para qué? y cómo funciona el aprendizaje y desarrollo de las habilidades que un etnomusicólogo debe adquirir dentro del campo de la investigación y de la interpretación de su instrumento.

A continuación, se explica cómo se direccionan los estudios etnomusicológicos a través de las diferentes áreas de la psicología, campos que un estudiante debe de conocer para entender mejor la complejidad y la seriedad del estudio de la música desde un enfoque epistemológico.

Algunos factores psicológicos que impactan en los estudios etnomusicológicos

Si detenemos la lupa en el ámbito psicológico de la etnomusicología, existen teorías que enfatizan la producción de subjetividad a través del discurso, es decir, a través de nuestra participación cotidiana en actos como ver, oír y hablar.

El discurso, que lleva las marcas de los traumas asociados con el desarrollo infantil temprano, está marcado e interrumpido por algo o alguien que busca abiertamente excluir. Derivado de esto, la subjetividad es un proceso inestable y fragmentado, organizado en torno a ansiedades, miedos y placeres complejos. Por lo tanto, ver, oír y hablar no son, como se pensaba en el pensamiento racionalista de la Ilustración, los medios por los cuales los seres estables y preformados obtienen un conocimiento estable y confiable sobre un mundo externo, y los textos no se muestran con claridad ante este conocimiento.

El análisis de textos identifica estas marcas de cambios y adecuaciones, y las utiliza para dar cuenta de algunas de las formas en que los textos son históricamente producidos e históricamente productivos. La teoría musical psicoanalítica ha batallado con las particularidades de la significación musical; También ha tenido un gran impacto en el análisis reciente de la música feminista influenciado de manera no muy precisa por el post estructuralismo y también en algunos relatos recientes de la historia del análisis de la música occidental. Su relevancia a la práctica etnomusicológica y, de hecho, a las músicas no occidentales aún no se ha explorado en su totalidad. En iguales circunstancias, ofrece también distintas posibilidades para organizar un análisis social y cultural de los textos, aunque los etnomusicólogos quizás han sido cuidadosos de su tendencia a un universalismo reconocido.

Por otra parte, la psicología cognitiva, nutrida por los grandes avances en neurociencia, particularmente en lo que respecta a la modulación y el mapeo neuronal, también ha transformado la lectura de textos musicales. Estos procesos han tenido quizás un impacto relevante en la escritura etnomusicológica a fines de los años 1980 y 1990. Desde mediados del siglo IXX, los psicólogos de la percepción han recurrido al estudio de la música para proporcionar datos demostrables y medibles sobre lo que era, y sigue siendo, la evidencia más pura de las capacidades estructurantes de la mente humana. La búsqueda de universales cognitivos utilizando evidencia derivada de una amplia gama de culturas musicales marcó esta investigación entonces como ahora. Muchos psicólogos musicales han recurrido inconscientemente a los datos no occidentales, mientras que otros etnomusicólogos han recurrido, con quizás un mayor grado de profundidad metodológica, a cuestiones cognitivistas. Los estudios de cognición musical han tenido como objetivo dar cuenta de las competencias y conocimientos que "un intérprete necesita saber para generar música aceptable en su sociedad" (Kippen, 1987).

Los etnomusicólogos han destacado la importancia de la música no occidental para plantear problemas de competencia que las músicas artísticas occidentales no ponen en primer plano, particularmente en lo que respecta a la improvisación y la percepción rítmica en culturas con tamaños de intervalo variables y conceptos no métricos de pulso. Los enfoques cognitivos basados en las prácticas musicales del arte occidental también han evaluado detalladamente la cognición musical en relación con las decisiones que pueden tomar las personas, ya sea como productores de sonido u oyentes. Los enfoques cognitivistas más recientes en etnomusicología han subrayado la necesidad de comprender la competencia musical en las culturas musicales donde predominan generalmente los procesos grupales interactivos.

VI. Conclusiones

Sabemos que un etnomusicólogo puede desempeñarse profesionalmente tanto en el campo de la investigación como siendo un intérprete respetable, en uno o varios instrumentos. Afirmamos ahora que la educación musical al ser un proceso que tiene por finalidad colaborar en el proceso educativo con el firme propósito de lograr el desarrollo integral y armonioso de un estudiante, puede ser un fuerte aliado en la formación de los etnomusicólogos, enriqueciendo aún más su campo formativo y su acción interpretativa.

Tomando en cuenta la reflexión anterior y a partir del análisis realizado en esta tesina, conocemos ahora valiosos elementos para sostener que los etnomusicólogos tienen un campo de acción profesional inmensurable. Siendo que, para enriquecer aún más su campo laboral, pueden beneficiarse del trabajo pedagógico que realizan los educadores musicales como profesionales y académicos. Asimismo, los educadores pueden impartir enseñanzas sobre el estudio de música universal y seminarios de etnomusicología al conocer los modelos curriculares que han desarrollado los educadores musicales y aplicado a grupos de estudiantes obteniendo resultados a corto y largo plazo, así como de las técnicas de enseñanza que han demostrado tener éxito en el ámbito académico y en el desempeño profesional.

Los estudios en educación musical, que han sido diseñados con gran cuidado, acerca de cómo difundir información, incentivar la participación y las experiencias de ejecución musical, pueden resultar útiles para mejorar y aumentar la calidad de los programas de estudio del campo etnomusicológico.

Un considerable interés de los educadores ha estado centrado en la comprensión de estrategias psicológicas para ayudar a los estudiantes sin formación musical previa, con poca motivación para aprender, o que formen parte de un grupo, que la naturaleza íntima de la música parece estar más allá de sus posibilidades para ser experimentada adecuadamente. La investigación en educación musical ha afrontado aspectos como la eficacia de la enseñanza en grupos pequeños y grandes, en clases teóricas, en el ámbito de las expresiones faciales, en el rango de la expresión vocal y los gestos.

Mientras, en el campo etnomusicológico, John Blacking, hace aproximadamente treinta y cinco años predijo que, "la etnomusicología tiene el poder de crear una revolución en el mundo de la música y la educación musical" (Blacking 1971, p. 4). Esta predicción sin duda se ha cumplido y se reconoce ahora en una conceptualización amplia de la música. Esta nueva visión, con cada vez más aceptación, la vemos reflejada en los cursos académicos y que aplica experiencias interpretativas para los estudiantes de todos los niveles de enseñanza y, por medio de preguntas, marcos referenciales y procesos de investigación que proyectan horizontes más lejanos en ambos campos.

A continuación, se describe el acuerdo autorizado y publicado por el H. Consejo Técnico de la Facultad de Música, ya hace casi 7 años, donde hace mención de la flexibilidad que demanda la carrera de Etnomusicología con la intención de elaborar un plan personalizado para cada alumno. El análisis y la reflexión que se hace en esta tesina está dirigido justamente para orientar, asesorar y acompañar en su proceso formativo a los alumnos de la carrera de Etnomusicología, para que puedan desarrollar las habilidades necesarias y lograr una realización profesional exitosa.

“Esta asignatura es de estructura flexible, cada profesor definirá los contenidos, el repertorio y la bibliografía correspondientes, atendiendo al instrumento seleccionado, al objetivo de la asignatura y a los intereses y destrezas de los alumnos que se inscriban en ella. Esto aplica diagnósticos individuales antes del inicio del curso, de tal forma que el profesor adecue las actividades a los resultados obtenidos con cada alumno y al avance de cada semestre”.

“El alumno desarrollará las habilidades técnico – mecánicas correspondientes a la ergonomía, distintos tipos de articulación mecánica del sonido, control del tiempo musical y su aplicación directa al repertorio del instrumento seleccionado para su interpretación musical”.

VII. Propuesta de enseñanza

A continuación, se describe una propuesta de enseñanza basada en la experiencia de mis clases con alumnos de la carrera de etnomusicología que aprenden a tocar el violín como instrumento complementario.

1. Producción de un buen sonido

Como ya se mencionó antes, la postura es un requisito fundamental para lograr la relajación y producción de un buen sonido. La repetición de ejercicios al pasar el arco de talón a punta y viceversa, desarrollará en el alumno un buen sonido y permitirá que el peso del brazo regule la fuerza necesaria para lograr la producción de un sonido uniforme.

Sugerencia de material técnico:

1. Ejercicios Charles Bériot, parte 1. Ejercicios preparatorios de arco sobre cuerdas abiertas.
2. Krotkiewski, Witold. Ejercicios de dobles cuerdas
3. Mathieu Crickboom. El violín. Theory and Practice. Book 1
4. Método para violín. S. Suzuki no.1

2. Trabajo de Escalas y Arpeggios

El trabajo de Escalas Mayores al igual que el trabajo de los Arpeggios Mayores y menores desarrollarán en el alumno el dominio del diapasón entre la 1ª a la 4ª posición. El trabajo en las 4 primeras posiciones en el diapasón del violín considero son fundamentales para que el alumno pueda abordar el repertorio de música tradicional.

Sugerencia de material técnico:

1. Carl Flesch. Das Scales System.
2. Hrimaly. Escalas y estudios
3. Wolfhart, Scales System.
4. Sitt, Hans. Scales System.
5. Sevcick Op. 1. Técnica del violín
6. Scradieck no. 1. Técnica del violín

3. El ajuste de la afinación y entonación

El ajuste de la afinación y entonación se desarrollará mediante el trabajo progresivo de pequeñas estudios y piezas cortas. El trabajo de este material ayudará al alumno a desarrollar la musicalidad (matices) y el fraseo que requieren los diferentes estilos en la música tradicional.

Sugerencia de material técnico:

1. Método para violín. S. Suzuki no.1
2. Método para violín. S. Suzuki no.2
3. Renate Bruce-Weber Violín. Canciones y piezas. Libro 2
4. Mathieu Crickboom. El violín. Theory and Practice. Book II y Book III

VII. Referencias bibliográficas

-Bohlman, Philip V. (2013). *Ethnomusicology* §III: Post-1945 developments III. Post-1945 developments, Grove Music Online y Oxford Music Online.

-Peral Rabasa, Francisco J. (2017). *Cuerpo, cognición y experiencia: embodiment, un cambio de paradigmas*, consulta dimensión antropológica, revista mediateca del INAH, año 24, vol. 69, Ciudad de México.

-Vilar, Josep M. (2006). *La música tradicional en la educación superior: situaciones actuales, posibilidades y retos de futuro de una vía formativa necesaria*, Instituto de Educación Secundaria D'AURO, Revista Electrónica de Lista Electrónica Europea de Música en la Educación (LEEME), no. 17, Barcelona, España.

-Mendoza, Vicente M. (1957). *Panorama de la música tradicional de México*, revista de la Universidad Nacional Autónoma de México, cultura UNAM.

-Campbell, Patricia S. (2013). *Etnomusicología y Educación Musical: Punto de encuentro entre música, educación y cultura*, revista internacional de educación musical, Julio, No. 1, Universidad de Washington, USA.

-Klein-Vogelbach, Susanne/Spirgi-Gantert, Irene (2010). *Interpretación musical y postura corporal*, ediciones Akal, traducción al español, Madrid, España.