

Frega, Ana Lucía

*Carlos Vega: “Lectura y notación de la música”.
Nuevo método abreviado de teoría y solfeo-
Escuela de Música-rítmica. Editorial El Ateneo,
Buenos Aires, 1965*

*El método y el impacto en su época: una visión
crítica*

Revista del Instituto de Investigación Musicológica “Carlos Vega”

Año XXVI, N° 26, 2012

Este documento está disponible en la Biblioteca Digital de la Universidad Católica Argentina, repositorio institucional desarrollado por la Biblioteca Central “San Benito Abad”. Su objetivo es difundir y preservar la producción intelectual de la institución.

La Biblioteca posee la autorización del autor para su divulgación en línea.

Cómo citar el documento:

Frega, Ana Lucía. “Carlos Vega: “Lectura y notación de la música”. Nuevo método abreviado de teoría y solfeo-Escuela de Música-rítmica. Editorial El Ateneo, Buenos Aires, 1965. El método y el impacto en su época: una visión crítica” [en línea]. *Revista del Instituto de Investigación Musicológica “Carlos Vega”* 26,26 (2012). Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/carlos-vega-lectura-notacion-musica.pdf> [Fecha de consulta:.....]

(Se recomienda indicar fecha de consulta al final de la cita. Ej: [Fecha de consulta: 19 de agosto de 2010]).

CARLOS VEGA: “LECTURA Y NOTACIÓN DE LA MÚSICA”. NUEVO MÉTODO ABREVIADO DE TEORÍA Y SOLFEO - ESCUELA DE MÚSICA – RÍTMICA. EDITORIAL EL ATENEO, BUENOS AIRES, 1965

EL MÉTODO Y EL IMPACTO EN SU ÉPOCA: UNA VISIÓN CRÍTICA

ANA LUCÍA FREGA

Deseo comenzar agradeciendo la invitación que oportunamente me hiciera la Dra. Diana Fernández Calvo y que significó iniciar una reflexión orgánica acerca de temas que fueron sumamente importantes en los momentos en que yo comenzaba mis andanzas en la educación musical’.

Naturalmente, debo aclarar que esta expresión se refiere a las investigaciones y prácticas que tienen que ver con todas las instancias de enseñanza y aprendizaje de la música, tomados estos conceptos con amplitud de organización sistemática y de propósito pedagógico. Es decir, el campo de la Educación Musical se ha ido definiendo, desde la creación de la ISME en 1953, en un verdadero entretejido disciplinar que se ha constituido en un serio campo de estudio y especialización. A él he dedicado casi la totalidad de mis esfuerzos laborales.

En este contexto histórico, es interesante destacar que, en noviembre de 1955, se constituye en Buenos Aires, pero con representatividad nacional, la Asociación de Docentes de Música que, con personería civil, fue el ámbito en el que conocí las labores del Maestro Carlos Vega, sus inquietudes críticas por las temáticas del aprendizaje de la música según lo que él en sus textos denomina “enfoques tradicionales” y sus intentos y búsquedas en lo que hoy llamaríamos —diseño de intervenciones

didácticas”, que concretó en una propuesta orgánica: su —Lectura y notación de la música”, publicada en 1965 por Editorial El Ateneo de Buenos Aires.

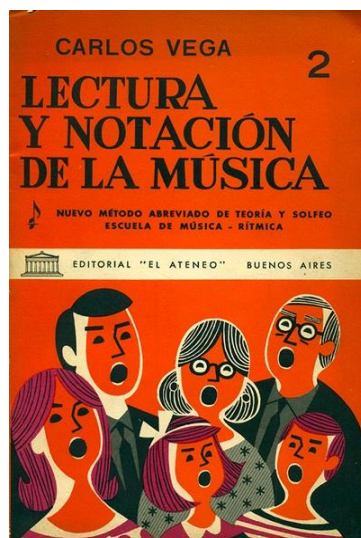


Imagen1- Tapa de la publicación original

En la sede de ADOMU, alrededor de la fecha de la publicación, el Maestro Vega hizo una presentación/ demostración de su método, introducido a los asistentes por el entonces Presidente de dicha asociación, el Maestro Juan José Valero.

Como todas las acciones del Maestro, su vehemencia generó interés y tuvo la amabilidad de regalarme un ejemplar dedicado de su libro y de recibirme, con posterioridad, en su estudio, para despejar algunas de mis dudas e inquietudes técnicas, además de explicarme detalles adicionales de su concepción orgánica de la secuencia de acceso a conceptos y del diseño de los ejercicios de entonación que figuran en este libro y que conectan íntimamente con el cancionero *ad hoc* en materia rítmica e interválica que compuso.

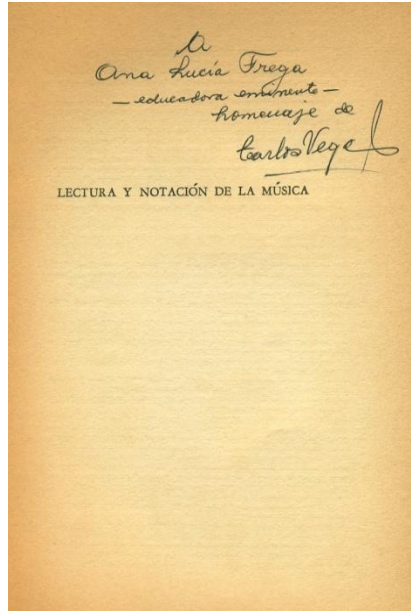


Imagen 2- Dedicatoria de Carlos Vega

Dado mi interés por la Metodología ¹comparada de la educación musical, me permito comenzar presentando una herramienta de mi concepción para volcar, a manera de síntesis introductoria, la frondosa conceptualización, ejemplos y fundamentación que puede irse relevando de una lectura atenta de la obra, más los muy valiosos datos que ha compartido con nosotros la Dra. Fernández Calvo en su amplio estudio publicado en 2006².

¹Al respecto, véase mi *Metodología comparada de la educación musical*, Editorial Collegium Musicum de Buenos Aires, 1997. Tesis defendida ante Jurado en la Universidad Nacional de Rosario, en 1996, que mereció aprobación *suma cum laude*.

²Fernández Calvo, Diana, —"Cacionero infantil inédito de Carlos Vega: Método de lecto-escritura musical (Vol. I)", en *Revista del Instituto de Investigación Musicológica "Carlos Vega" N°20*, Bs. As., EDUCA, 2006 pp. 129-173.

¿música electroacústica?	(no)
¿música contemporánea en general?	(no)
III.2 Tiende a: ¿el virtuosismo?	(no)
¿la educación general?	(sí)
¿la creatividad?	(no)
<u>Parámetro IV: Materiales musicales:</u>	
IV.1 Enfatiza en: ¿multiculturalismo?	(no)
¿folklore local o tradicional occidental?	(sí)
¿clásica o académica occidental?	(sí)
¿contemporánea occidental?	(no)
¿folklore o tradicional oriental?	(no)
¿clásica o académica oriental?	(no)
¿contemporánea oriental?	(no)
<i>CV, al constituir su Fraseología en una sistémica "universal" de organización de la expresión musical, puede "aparecer" sosteniendo un cierto eclecticismo de materiales. Ver su cancionero ad hoc.</i>	
<u>Parámetro V: Lenguaje musical y entrenamiento auditivo:</u>	
V.1 Sonidos: ¿descripción?	(sí)
V.2 Percepción auditiva del sonido	
¿atributos?	(sí)
¿aislado?	(no)
¿interrelacionado?	(sí)
V.3 ¿Sistema del Do fijo?	(sí)
V.4 Criterio de organización:	
¿modal?	(no)
¿tonal?	(sí)
¿atonal?	(no)
¿microtonal?	(no)
¿otros?	(no)
V.5 Descripciones acústicas clásicas:	
¿timbre?	(no)
¿duración?	(sí)
¿altura?	(sí/no)
¿intensidad?	(no)
V.6 Estructura:	
¿melodía?	(sí)
¿ritmo?	(sí)
¿armonía?	(sí)
¿forma?	(sí)
V.7 ¿Descripciones acústicas contemporáneas?	(no)
¿morfología? (a la Pierre Schaeffer)	(no)
¿tipo de onda?	(no)

<u>Parámetro VI: Notación musical:</u>	
VI.1 ¿Práctica de notación analógica?	
VI.1.1 ¿impuesta?	(no)
VI.1.2 ¿elegida por los alumnos?	(sí/no)
VI.1.3 ¿cuándo aparece?	(sí/no)
VI.1.4 ¿como un medio?	(edad)
VI.1.5 ¿como un fin?	(sí/no)
VI.2 notación cifrada	(sí/no)
VI.2.1 intervalos	(no)
VI.2.2 ritmo	(sí)
VI.3 ¿Práctica de notación tradicional occidental?	(sí)
VI.3.1 momento en que aparece en la estructura del método	(sí) (comienzo siempre -al final)
VI.3.2 ¿como un medio?	
VI.3.3 ¿como un fin?	(sí)
VI.3.4 ¿teoría de la notación?	(sí)
<i>CV fue muy firme en su apología de la corchea como unidad de tiempo, en la estructura de la frase como sostén de la comprensión, en la simetría como organización de la expresión.</i>	(sí)
<u>Parámetro VII: Sugerencias para la actividad musical</u>	
VII.1 ¿audición?	
VII.2 ¿canto?	(en alguna etapa/ siempre) (en alguna etapa/ siempre)
VII.3 ¿ejecución instrumental?	(en alguna etapa/ siempre) no menciona
VII.3.1 ¿Qué tipo de instrumentos? (percusión) (flauta dulce) (teclado) (otros/cuáles)	
VII.4 movimiento corporal parcial	(en alguna etapa/ siempre) no menciona

VII.5 movimiento corporal total	(en alguna etapa/ siempre) no menciona
<i>CV da cuenta, en alguna parte de su introducción que respeta las propuestas de E.Jaques-Dalcroze: no incursiona en el tema movimiento, sin embargo</i>	
<u>Parámetro VIII: Estructura Curricular:</u>	
VIII.1 ¿enuncia objetivos?	(sí)
<i>Enunciados con la redacción y el vocabulario propio de su época</i>	
VIII.1.1 implicaciones para:	
-área cognitiva	(sí)
-desarrollo de habilidades	(sí)
-área afectiva	(no)
VIII.2. educación:	
-centrada en el alumno	(no)
-centrada en la disciplina	(sí)
VIII.3 Estructura del curriculum	
-espiral	(no)
-modular	(sí)
VIII.4 evaluación e instrumentos de evaluación:	
-cuestionario	(no)
<i>CV tenía clara la importancia del control del aprendizaje, sin embargo, refiriéndose al tema con expresiones como "búsqueda de justeza", "los docentes que usaron el método informaron que los alumnos aprendían mejor y más rápido"</i>	

Se hace evidente que varios de los aspectos o categorías que utilizo en mi MP y que he convalidado en los diversos estudios en los que yo, y otros, lo hemos utilizado, no se necesitan para la consideración de nuestro tema. Sin embargo, y a los efectos de la publicación de mi estudio, he preferido completarlos.

Me dedicaré entonces en particular a dos de ellos que son exactamente alusivos a la temática de nuestro interés. Me refiero al V y al VI.

Para comenzar, presento el índice de la Obra que da cuenta de varios temas que llaman la atención desde el principio.

I N D I C E

I. LA FRASE PERFECTA

A) FRASEO REGULAR DE FRASES PERFECTAS

1. NOCIONES Y ELEMENTOS. — Punto - Pentagrama - Clave de sol, 31. - Plica - Negra y corchea - Alturas y duraciones-Cuenta del tiempo, 32. - Negra con puntillo, 33. - Pie binario-Pie ternario, 34. - Contracción, 34. - Alternancia de negras y corcheas, 35. - Frases de pies binarios y de pies ternarios, 35

2. LAS FRASES PRIMERA Y QUINTA. — Ideas musicales, 36. - Primera frase - Quinta frase, 36. - Un pie por compás, 36.-Las líneas divisorias, 36. - El compás, 37. - Movimiento y reposo, 37. - La frase perfecta - El fraseo regular, 37. - Intervalos - La escala mayor diatónica en DO, 37. - Grado -Intervalo - Tono y semitono, 37. - Preparación auditiva para la escala mayor, 38. - Gráficos para obtener la escala en el piano y en la guitarra, 40. - Signo de respiración - Líneas de separación - Líneas de conclusión - Puntos de repetición, 41.-Melodías para la práctica, 42 a 48

3. LAS FRASES SEGUNDA Y SEXTA. — La blanca, 49. - Dos negras se contraen en una blanca, 49. - Segunda frase - Sexta frase, 50. - Dos pies por compás, 50. - Modo de marcar las duraciones - Velocidad - Voces reguladoras, 50. - Metrónomo, 50.-Melodías para la práctica, 51 a 52

4. LAS FRASES TERCERA Y SÉPTIMA. — Tercera frase -Séptima frase, 53. - Tres pies por compás, 53. - Diversas agrupaciones de pies: tres grupos de dos, tercera frase; dos grupos de tres, sexta frase, 53. - Notable diferencia entre las frases tercera y sexta, 53. - Ejemplo de acentuación, 53. - Melodías para la práctica, 54 a 56

5. LAS FRASES CUARTA Y OCTAVA. —Las frases más "anchas" - Cuarta frase - Octava frase, 57. - Cuatro pies por compás - Raro uso de estas frases - Melodías para su conocimiento, 57

6. RECAPITULACIÓN. — Las ocho frases primarias - El compás, 58. - La unidad gráfica (la corchea) representada por el número ocho, 58. - La cifra de compás, 58. - Unidades y clase de esas unidades, 58. - Cuadro de las ocho frases primarias, 58. - Seis por ocho binario y seis por ocho ternario, 59. - Las ocho frases perfectas por orden de medida, 59

7. NOCIONES Y ELEMENTOS. — Intervalos, 60. - Terceras, cuartas y quintas - Intervalos simples, 61. - Ejercicios orales de fórmulas rítmicas especiales, 61. - Melodías para la práctica de los intervalos, 62 a68. - Especies: LA BAGUALA, 69. -Ejemplos a dos voces, 75) y 76), página 70. - Octavas, 71. -

Octava 3. Líneas adicionales: inferior (2) y superior (4) -Tres octavas, 71. - Melodías para la práctica de alturas superiores e inferiores a la octava 3, comenzando en cualquier grado a 76. - Melodías para la práctica de los intervallos de sexta, séptima y octava, 77 a78. - Resumen, 79. - LA BAGUALA. - Ejemplos a cuatro voces, 106 a109, páginas 80 a83

8. NOCIONES Y ELEMENTOS (Continuación). — La semicorchea, 84. - Ligadura de prolongación y puntillo, 85. - Fórmulas de pie puntilladas, 85. - Contracción y división regulares; pies binarios, 86. - Ejercicio de fórmulas, 87. - Melodías para la práctica, 88. - Especies: LA MILONGA, 89. - Ejemplos, (118) a 125), página 90. - Contracción y división regulares; pies ternarios, 91. - Ejercicio de fórmulas, 91. - Melodías para la práctica, 92. - Contracción y división irregulares, 93. - Cuadro de las irregularidades: dosillo, tresillo, cuatrillo, cincoillo, etcétera, 93. - Extensión de los principios, 94. - Melodías para la práctica, 95 a96. - Redonda, fusa y semifusa,97. - Cuadro general de la contracción y de la división, 97

9. NOCIONES Y ELEMENTOS (Continuación). — Los silencios, 98. - La síncopa y el contratiempo, 99. - El peso de las notas, 99. - La síncopa, 99. - Síncopa mayor, síncopa menor, síncopa mínima, 100. - Semisínkopas, 101. - Melodías para la práctica, 102. - El Contratiempo - Contratiempo mayor, menor y mínimo, 103. - Fórmulas de comienzo y terminación, 103. - Anacrúsica, 103. - Tética, 104. - Acéfala, 105. - Masculina, Femenina y Atética, 105. - Ligadura de expresión, 105. - Células, 106. - Melodías para la práctica, 107 a108. - Especies: LA ZAMBA, 109. - Ejemplos, (151) a 158), página 110. - Especies: DANZAS CORTESANAS, 111. - Ejemplos: Minué, Contradanza, Rigodón, Paso de baile, (159) a 162), pág. 112

B) FRASEO IRREGULAR DE FRASES PERFECTAS

10. COMBINACIONES. — El fraseo como sucesión y coordinación de frases en los períodos, 113. - Frase y verso - Los períodos preferidos son los de cuatro y los de ocho frases, 113. - La combinación de frases iguales es el fraseo *regular* - La combinación de frases de distinta medida es el fraseo *irregular* -Símil de las combinaciones poéticas, 113. - Ejemplo, 114.-Melodías para la práctica del fraseo irregular de frases perfectas, 115 a117

II. LA FRASE IMPERFECTA

A) FRASEO REGULAR DE FRASES IMPERFECTAS

11. COMBINACIONES. — Además de la frase perfecta (de dos compases iguales), el compositor puede crear un nuevo tipo de frase uniendo dos compases de distinta medida: movimiento largo y reposo breve, o viceversa, 118. - Los nuevos tipos son varios, 119. - Cómo se forma la frase imperfecta (de compases desiguales), 119. - La sucesión de imperfectas en el período es el fraseo regular de frases imperfectas, 119. - Memorándum, 119. - Melodías para la práctica de este fraseo, 12a 121

B) FRASEO IRREGULAR DE FRASES IMPERFECTAS

12. COMBINACIONES. — El fraseo de frases imperfectas es regular cuando todas las frases del período son iguales; pero el compositor puede poner en sucesión varias frases imperfectas distintas hasta completar el período, 122. - Ejemplo, 191), página 122. - Este es el fraseo irregular de frases imperfectas - Melodías para la práctica de este fraseo, 123 a 124

III. EL PERÍODO MIXTO FRASEO DE FRASES PERFECTAS E IMPERFECTAS

13. COMBINACIONES. — Lejos de limitarse a una rigurosa simetría en la formación de los períodos, los compositores han unido frases perfectas e imperfectas de cualquier medida en cualquier orden. Ejemplos, 199) y 200), página 125. - Dentro del fraseo simétrico tradicional, el fraseo mixto no es frecuente. Melodías para la práctica del período mixto, 126

IV. EL FRASEO LIBRE

MELODÍAS "EN PROSA"

14. COMBINACIONES. — Los creadores pueden concebir frases de cualquier estructura y medida entre compases solos, aislados, de cualquier clase, relacionados o no con los precedentes o los siguientes. Se puede decir que el músico escribe "en prosa", 127. - El fraseo libre es una etapa actual en experimentación y estudio. Melodías para la práctica de períodos en que se mezclan compases tradicionales diversos, 128. - Plan general de la exposición del orden rítmico, 129

V. EL TRANSPORTE RITMICO

A) LAS UNIDADES RÍTMICAS

15. EL CAMBIO DE UNIDAD. — La unidad de valor y unidad gráfica, 131. - La corchea, unidad por excelencia, 131. - Otras unidades: - Cuadro de las unidades, 13 2. - Cambio de unidades, 13 2. - Cuadro de numeradores y denominadores, 13 3. - El compasillo - El compasillo binario, 133. - Lo que no debe usarse, 133. - Ejemplo de notación con cuatro unidades distintas, 133.- Valor relativo, 134. - Frases con barra (corcheas) y sin barra negras), 134. - Debe usarse la corchea, 134. - Forma de frase y fórmulas de frase, 134. - Panorama histórico de la unidad, 136 a 137

B) EL COMPÁS TRADICIONAL

16. LA DIVISIÓN POR LA CANTIDAD. —El compás tradicional no es funcional sino cuantitativo; la colocación de las líneas divisorias le es indiferente, 138. - Cuadro de relaciones tradicionales entre la idea y su compás, 138. - Compases que se han usado en los últimos siglos, 139. - Cuadro de compases tradicionales, 140. - El cambio de unidad, 141. - Melodía y texto, 141. - El transporte rítmico del 8 al 4, página 141. - Melodías para la práctica de la lectura del transporte del 8al 4, páginas 142 a 147. - Transporte al 16 y al 2, página 148

C) LA MODULACIÓN RÍTMICA

17. EL CAMBIO DEL PRINCIPIO ORDENADOR. — Cambio de "modo rítmico" en el curso de una obra, 149. - Los pequeños cambios dentro de un período - Los cambios durables en una obra, 149. - El cambio de compás, 149. - El alumno puede leer la notación tradicional, 149. - Fórmulas demodulación rítmica; mezcla de compases tradicionales; ejercicio, 150. - Expresiones gráficas contemporáneas (fragmentos): Bartók, Hindemith, Strawinsky, Schönberg, 151. - Nueva música (fragmentos): Alberto Ginastera, Pedro Sáenz, 152

B) FRASEO IRREGULAR DE FRASES PERFECTAS

10. COMBINACIONES. — El fraseo como sucesión y coordinación de frases en los períodos, 113. - Frase y verso - Los períodos preferidos son los de cuatro y

los de ocho frases, 113. - La combinación de frases iguales es el fraseo *regular* - La combinación de frases de distinta medida es el fraseo *irregular* - Símil de las combinaciones poéticas, 113. - Ejemplo, 114.-Melodías para la práctica del fraseo irregular de frases perfectas, 115 a117

II. LA FRASE IMPERFECTA

A) FRASEO REGULAR DE FRASES IMPERFECTAS

11. COMBINACIONES. — Además de la frase perfecta (de dos compases iguales), el compositor puede crear un nuevo tipo de frase uniendo dos compases de distinta medida: movimiento largo y reposo breve, o viceversa, 118. - Los nuevos tipos son varios, 119. - Cómo se forma la frase imperfecta (de compases desiguales), 119. - La sucesión de imperfectas en el período es el fraseo regular de frases imperfectas, 119. - Memorándum, 119. - Melodías para la práctica de este fraseo, 12a 121

B) FRASEO IRREGULAR DE FRASES IMPERFECTAS

12. COMBINACIONES. — El fraseo de frases imperfectas es regular cuando todas las frases del período son iguales; pero el compositor puede poner en sucesión varias frases imperfectas distintas hasta completar el período, 122. - Ejemplo, 191), página 122. - Este es el fraseo irregular de frases imperfectas - Melodías para la práctica de este fraseo, 123 a 124

III. EL PERÍODO MIXTO FRASEO DE FRASES PERFECTAS E IMPERFECTAS

13. COMBINACIONES. — Lejos de limitarse a una rigurosa simetría en la formación de los períodos, los compositores han unido frases perfectas e imperfectas de cualquier medida en cualquier orden. Ejemplos, 199) y 200), página 125. - Dentro del fraseo simétrico tradicional, el fraseo mixto no es frecuente. Melodías para la práctica del período mixto, 126

IV. EL FRASEO LIBRE

MELODÍAS "EN PROSA"

14. COMBINACIONES. — Los creadores pueden concebir frases de cualquier estructura y medida entre compases solos, aislados, de cualquier clase, relacionados o no con los precedentes o los siguientes. Se puede decir que el músico escribe "en prosa", 127. - El fraseo libre es una etapa actual en experimentación y estudio. Melodías para la práctica de períodos en que se mezclan compases tradicionales diversos, 128. - Plan general de la exposición del orden rítmico, 129

V. EL TRANSPORTE RÍTMICO

A) LAS UNIDADES RÍTMICAS

15. EL CAMBIO DE UNIDAD. — La unidad de valor y unidad gráfica, 131. - La corchea, unidad por excelencia, 131. - Otras unidades: - Cuadro de las unidades, 13 2. - Cambio de unidades, 13 2. - Cuadro de numeradores y denominadores, 13 3. - El compasillo - El compasillo binario, 133. - Lo que no debe usarse, 133. - Ejemplo de notación con cuatro unidades distintas, 133.- Valor relativo, 134. - Frases con barra (corcheas) y sin barra negras), 134. - Debe usarse la corchea, 134. - Forma de frase y fórmulas de frase, 134. - Panorama histórico de la unidad, 136 a 137

B) EL COMPÁS TRADICIONAL

16. LA DIVISIÓN POR LA CANTIDAD. —El compás tradicional no es funcional sino cuantitativo; la colocación de las líneas divisorias le es indiferente, 138. - Cuadro de relaciones tradicionales entre la idea y su compás, 138. - Compases que se han usado en los últimos siglos, 139. - Cuadro de compases tradicionales, 140. - El cambio de unidad, 141. - Melodía y texto, 141. - El transporte rítmico del 8 al 4, página 141. - Melodías para la práctica de la lectura del transporte del 8 al 4, páginas 142 a 147. - Transporte al 16 y al 2, página 148

C) LA MODULACIÓN RÍTMICA

17. EL CAMBIO DEL PRINCIPIO ORDENADOR. — Cambio de "modo rítmico" en el curso de una obra, 149. - Los pequeños cambios dentro de un

período - Los cambios durables en una obra, 149. - El cambio de compás, 149. - El alumno puede leer la notación tradicional, 149. - Fórmulas demodulación rítmica; mezcla de compases tradicionales; ejercicio, 150. - Expresiones gráficas contemporáneas (fragmentos): Bartók, Hindemith, Strawinsky, Schönberg, 151. - Nueva música (fragmentos): Alberto Ginastera, Pedro Sáenz, 152

El eje definido por el tema de la FRASE Y DE LA FRASEOLOGÍA no debería llamar nuestra atención si tenemos en cuenta que este foco ha sido generador de una obra capital del Maestro Carlos Vega. En efecto, considero que, casi, este enfoque ha generado las concepciones que —iluminan— su método de enseñanza que estamos comentando aquí.

He considerado interesante compartir la INTENCIÓN general de la obra tal como ha sido escrita por su autor, cuando describe sus trámites ante las autoridades educativas de la época:

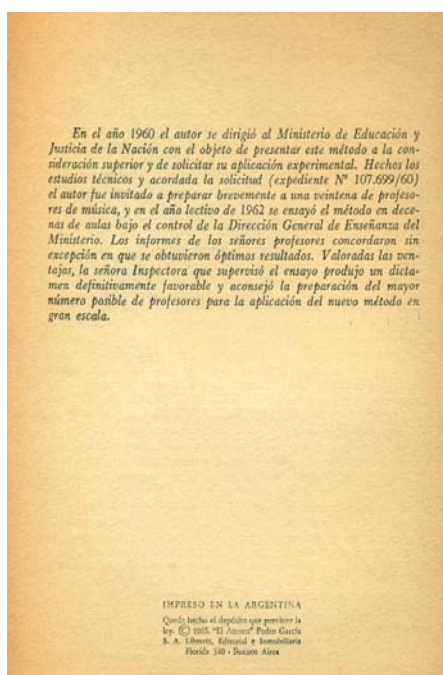


Imagen 3 – *Lectura y notación de la música*, de Vega

Desarrollo del análisis: algunos aspectos

Nuestro autor, en la introducción de su obra, da cuenta de su interés por el tema y de la bibliografía de la que su pensamiento se estaba abasteciendo. Es decir, trasunta información. Lamentablemente, no usa citas ni explicita fuentes: sus ideas, sin embargo, se hacen transparentes cuando se las lee con conocimiento de las revisiones que se estaban concibiendo en esas épocas, en general, en los mundos de la enseñanza de la música.

Cuando habla de —Nuestra ESCUELA” (pág. 9) señala que el primer volumen se dedica a la educación empírica en jardín de infantes y primaria. Usa el término empírica como sinónimo de práctica, que será aspecto fundamental a lo largo de todo su aporte.

Sigue una serie de citas que iremos comentando:

—Nuestra *Escuela de Música* reúne y entrega a la docencia una serie de preceptos pedagógicos desdeñados y un conjunto de técnicas y principios nuevos, producto de largo empeño personal del autor. Damos a esto el nombre de *escuela*, en la modesta acepción oficial de "método peculiar de enseñar"; porque, en esencia, nuestra Escuela no es otra cosa que la teoría tradicional vitalizada y remozada por nuestras aportaciones. La *Escuela* se consagra sin divagaciones a la *educación musical*, esto es, a desarrollar, encaminar y perfeccionar las aptitudes congénitas del alumno”.(pág.7)

Vega enfatiza la noción de educación musical coincidente con los enfoques más actuales de su época y aún vigentes.

—Lo dicho presupone nuestro activo postulado de que *el niño es músico* —y no hay que confundir esta maravillosa calidad con la común artesanía del solfeo—. El párvulo, potencialmente *parlante*, potencialmente *músico*, absorbe en el regazo materno a un tiempo mismo la sonoridad de las palabras y la resonancia de la música, y realiza el prodigio de aprender a hablar y a cantar sólo por el influjo ejemplar de la madre y por el ambiente de palabras y música que obra en torno”.

Coincide plenamente con postulados formulados por Maurice Martenot y, especialmente, Schinichi Suzuki⁵

—El niño no asiste al jardín o a las aulas para aprender su idioma o para que le "enseñen música". Al contrario, ningún provecho obtendría en la escuela si no supiera hablar ni musicar, por lo menos en la medida que corresponde a su edad. Para que el niño aprenda de oído las canciones escolares basta con que las oiga, tal como cualquier profesional adulto. Tiene que ser músico quien hace esto, porque la aptitud para el canto responde a complejísimo resorte psíquico y es innata. La diferencia que se manifiesta entre unos y otros niños es casi siempre pura cuestión de ambiente. Algunos tienen esa aptitud tan escasamente desarrollada que su desenvolvimiento parece iniciarse en el punto cero, pero el número de tardos e ineptos para la expresión y la composición es tan reducido, que debemos admitir, de modo general, la musicalidad potencial del niño en grado superior al de una simple tendencia.”

Toda la investigación coetánea de estas expresiones, A. Bentley entre otros, sostuvieron estos mismos principios

—Cuando, ya desprendido del complejo maternal y de la enseñanza intuitiva, el párvulo ingresa en la órbita del magisterio profesional, es objeto del proceso técnico de la educación musical, es decir, de un graduado desarrollo de sus facultades, experiencias y medios fisiológicos que se prolongará hasta el nivel secundario y aun hasta las aulas de la universidad. En los grados escolares superiores y en los colegios se intentan hoy, además, la teoría y el solfeo.”

Criterios exactos, aunque un poco utópicos en las realidades escolares. Y sostiene taxativamente:

—Hemos oído a profesores esta singular respuesta: “No; no enseñamos música; enseñamos canciones”. Será innecesario aclarar que, tanto en nuestro país como en varios de los que conocemos, se cuenta con sobresaliente personal de técnicos e inspectores, y que hay grupos de

⁵ Ver los capítulos correspondientes a estos autores en mi Tesis.

docentes, e incluso instituciones, activamente consagrados al estudio de su materia. Todos ellos saben que la música no es precisamente objeto de enseñanza, sino de educación —es decir, de desarrollo guiado—, y que la teoría y la escritura son complementos no musicales en sí mismos.”

Y solicita, con agudeza

—No debemos perder de vista que se trata de la educación musical. En tanto algunos autores aconsejan consagrarle una hora por día, otros recomiendan no dedicarle ninguna, es decir, incluir la música en cualquier momento con cualquier motivo. En verdad, hay música para gimnasia, música para juegos, música para danzas, música para teatro, música para próceres, música para cuentos, música para loas. . . Mucha música, pero en segundo o tercer plano, como fondo para los textos o las actividades que reclaman el interés y constituyen la materia. ¿No podría concebirse algo así como una "música para la música", esto es, la consagración del profesor y los alumnos a la música y nada más, a la música pura —incluso sin texto—, a la educación musical. . . y a presentar diversos estilos o caracteres melódicos: estilos nacionales, estilos americanos, estilos occidentales; y en diferentes escalas, sin estudiar ni escalas ni estilos, nada más que para una formación auditiva estéticamente amplia?”

Se referirá al alumno activo, como no podía ser de otra manera en épocas de predominio de los métodos activos de educación. Se refiere al hacer, a la práctica, denosta del solfeo mecánico. Sin embargo, y encareciendo al lector concurrir a la lectura atenta de las varias páginas ejemplificadas que constituyen la INTRODUCCIÓN escrita por el autor para su *Escuela de Música.*, cabe ir entrando en la otra parte de la propuesta. Aquella adonde aparecen las contradicciones propias de la época, tal como han demostrado mis investigaciones en estos temas.

Una lectura atenta del índice permitirá la constatación de que tanto la secuencia de conceptos en los distintos apartados, como las formulaciones de definiciones son las propias de la... teoría tradicional. Cito:

—Fodas son fórmulas del pie binario o del pie ternario, y hay que añadir las que contienen valores irregulares (dosillos, tresillos, etcétera), las que ponen un silencio en lugar de cualquier valor sonoro, las que ligan pares, etcétera.”

—La fórmula de dos unidades (corcheas) significa el pie binario, y para las explicaciones sintetiza todas las otras fórmulas o variantes binarias. Preside su grupo.”

—La fórmula de tres unidades (corcheas) representa el pie ternario, que en nuestros ejemplos y aclaraciones entraña todas las otras fórmulas ternarias.”

—A los pies tienen la propiedad de sumar sus dos o sus tres unidades y presentarlas fundidas en una sola figura mayor (contracción).”

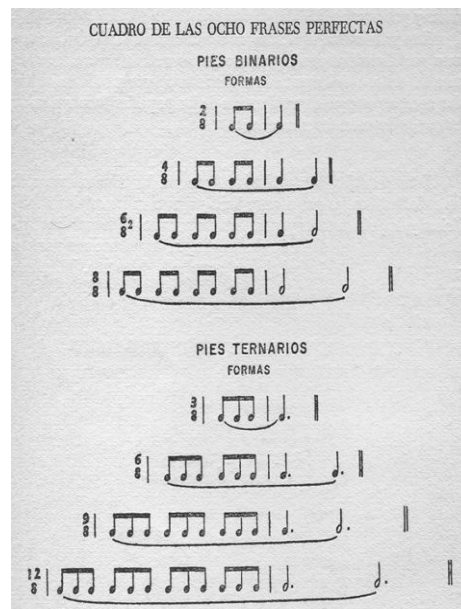


Imagen 4 – Cuadro de las ocho frases perfectas

—Estas son las ocho frases **perfectas**, y son perfectas porque el movimiento y el reposo tienen igual suma de valores. Pero hay otras frases que no son perfectas; las llamamos **imperfectas** porque su movimiento y su reposo son desiguales, por ejemplo, uno el doble del otro. Aquí recordaremos solamente dos. Una asocia el movimiento de la primera frase (2/8) con el reposo de la segunda (4/8); otra, al revés, asocia el movimiento (4/8) de la segunda con el reposo de la primera (2/8)”

¿Por qué hablo de contradicción? Porque desde la convicción de Vega, de la que no dudo, surge, sin embargo una propuesta de material organizada en forma tal que se asemeja a las más rancias y "teóricas" presentaciones teóricas. Veamos este cuadro en página 37 de la obra que estamos estudiando.

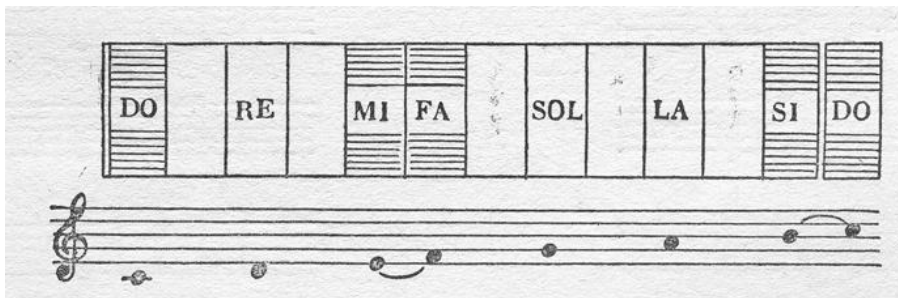


Imagen 5- Lectura y notación..., de Vega

Las intenciones "no teóricas", es decir, no abstractas, en busca de la mejor claridad "comprensiva por parte de los alumnos" tiene un serio traspies en este tipo de recurso didáctico.

Ocurre que la relación causa efecto en la concepción y construcción del teclado **NO** es permitir que haya semitono **porque** hay ausencia de tecla negra.

MUY POR EL CONTRARIO: la concepción de la escala temperada mayor, la serie de sonidos naturales en realidad, **TEMPERADA**, define las distancias de frecuencia entre los sonidos.

Quien concibió el teclado, utiliza la estrategia visual y motora de dejar **SIN** tecla negra (es decir, sin alternativa de sonido de frecuencia intermedia) a las distancias de semitono, y no lo contrario.

Esta difundida táctica educativa confunde la comprensión, que es totalmente accesible para los más, de las distancias o dimensiones medidas de las alturas de los sonidos.

Ahora bien: ¿ qué debemos enseñar: la esencia conceptual sosteniendo la **APLICACIÓN PRÁCTICA**...o buscar la compresion por lo visual de lo

conceptual? La investigación aplicada hace tiempo que ha demostrado lo erróneo de estos aparentes atajos.

Carlos Vega se pronunció en este sentido. Pero incurre en el error en este caso (también en otros) lo que se explica ya que, como pionero, sus experiencias (muy acotadas) no transitaban suficientemente en profundidad el tema. Por otra parte, en la bibliografía de su época, aparecían los problemas; pocas veces los estudios de los que sí disponemos ochenta años después.

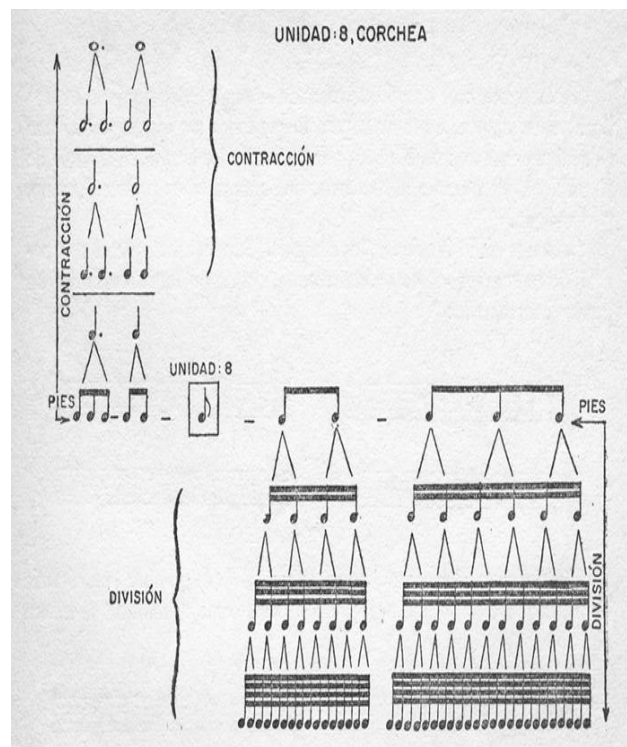


Imagen 6- *Lectura y notación...*, de Vega

Tal como concluyo en mi Tesis, especialmente en las apostillas que ubican —“incidencias”, además de rasgos dominantes en los métodos

coetáneos de nuestro autor, la búsqueda de la eliminación de los excesos teóricos que se critican en la llamada —teoría tradicional”(¿?) se transforman en verdaderas —añidencias” en los abordajes teóricos y, por ello, abstractos, ni bien se trata de compartir con el lector los principios que constituyen la postura personal —en este caso— la de Carlos Vega, andamiaje que sostiene la propuesta didáctica, los recursos, las ejercitaciones.

Así, el conocimiento muy razonable y actualizado que evidencia el siguiente párrafo:

—Métodos indirectos son todos los "cifrados" y los complejos que florecieron a partir del siglo xvni: Rousseau, Galin-Paris-Chevé, Curwen-Glover, Thomascik, Froebel, Jacques-Dalcroze, Eitz, y algunos de los más modernos. El detalle que los define es que son una especie de **acceso** a la teoría tradicional; de un acceso que debe ser abandonado una vez conseguido su objeto. Es decir, que el estudiante debe olvidar casi todo lo que aprendió, de modo que los años invertidos en sus prácticas no constituyen experiencia de lectura y notación en la mente del aprendiz. Cuando se trata de métodos indirectos hay que abandonar "lo indirecto" y retornar a la tradición, porque la masa inerte de varios siglos de música escrita en la notación común se impone por presencia. Pero nada de lo dicho significa que tales métodos sean ineficaces; muy al contrario, alivian la iniciación y logran efectos formativos complementarios dentro de lo que se proponen.”

en el que critica en parte lo —indirecto” de recursos intermedios o intermediadores con los gestos, la fonomimia o la utilización de números para representar las alturas o reforzar la justeza de entonación, concluyeron un explícito pedido de retorno a la tradición.

Sin embargo, hemos visto su crítica a la misma, si se trata de una verbalización vacía de experiencia musical propiamente dicha.

Por ello, afirma sectariamente luego:

—La prosperidad de los principales métodos indirectos o complementarios, como el **Tonic-sol-fa**, el **Modal** o el **Tonika-do**, se justifica —como se justifica la vigencia de todos los demás— por el hecho de que el solfeo tradicional es un instrumento lerdo, redundante, fastidioso, anticuado e ineficaz. Lo peor de todo es esto: su ineficacia. Los alumnos no aprenden a

solfear; hasta los estudiantes de los establecimientos especializados son, generalmente, solfistas vacilantes. Y es porque el inconveniente del método del solfeo tradicional en uso es semejante al de los métodos indirectos. Por extraño que parezca, **el solfeo tradicional es también un método indirecto**. Tal como en el caso de los métodos cifrados, quien estudia el solfeo oficial debe olvidar casi todos los ejercicios y las series de redondas, de blancas.”

Y, en cierta forma, entra en contradicción con su propia demanda de retorno a lo tradicional cuando sostiene.

—Pero lo que principalmente los estudiantes deben olvidar de casi todos los ejercicios de solfeo es la falta de sentido musical que los torna inánimes, la falta de forma que los hace casi siempre extraños a la música circundante, casi siempre ajenos a las estructuras en que se concibe y ejecuta hoy más del noventa por ciento de la música que se oye en Occidente. Y por lo mismo que esos ejercicios son amorfos, a nada conducen en el orden rítmico, pues el desconocimiento de las pequeñas formas melódicas no permite instruir al estudiante para la audición activa de la música común y aun de la música superior (sujeta o no a esas estructuras mínimas). En fin — y esto es lo más grave—, que la enseñanza amorfa contraría las aptitudes y tendencias innatas o ambientales del alumno, y las sofoca.”

Aquí entiendo, para concluir este análisis, se confunde una estrategia que deviene fallida en manos de docentes poco músico, que no desean o no son realmente capaces de —hacer música” y —musicales” todos y cada uno de los momentos del aprendizaje del lenguaje musical. Es el agente el que ha descarnado la experiencia de aprendizaje de su VERDADERO contenido fundamental. Me permito sostener que Carlos Vega, con una firmeza dogmática, afirma, como otros, que la natural dificultad del aprendizaje de signos se constituye en un impedimento esencial de su aprendizaje. Para remediarlo, propone una alternativa que, contemplada con objetividad, es más válida en lo afirmativo que en lo expositivo y descriptivo de ejercicios y recursos.

Puesto en manos inexpertas, poco musicales, asignado a la manera de —ejercicios” conceptuales, teóricos, de reconocimiento, memorización y repentización, los aportes de esta propuesta pueden concluir en

experiencias tan carentes de musicalidad como otras que hemos visto transcurrir en nuestros entornos educativo/musicales.

Valga, sin embargo sostener que es sumamente valioso adentrarse en esta propuesta; que se aprende un enfoque sobre la frase y su organización y sistematicidad que es válido como constructo teórico; que concluir que la verbalización teórica es un riesgo permanente propio de los intentos didácticos cuando de enseñar el lenguaje musical se trata, sobre todo cuando se espera el accionar musical de grupos de alumnos en etapas iniciales de su formación; que la investigación contemporánea sistemática en aprendizaje musical da sustento a propuestas y desarrollos didáctico musicales que satisfacen muchos de los desafíos que Carlos Vega tuvo la visión de presentar y por los cuales luchó.

Corolario

El momento histórico presenta en la enseñanza de la música un —enfrentamiento” de hecho entre la renovación propuesta en la perspectiva de Carlos Vega (y las experiencias controladas por el Ministerio de Educación) en las que participaron figuras de relieve (Ernesto Galeano, por ejemplo, autor del —Sfeco folklórico argentino) y las coetáneas experiencias propuestas por el Collegium Musicum de Bs. As con la implementación del Método Orff.

Si en vez de las ideas de Carlos Vega, emergentes de sus aportes desde la Fraseología y la teoría que presenta en este libro, predominaron nociones y taxonomías (pulso, acento, la negra unidad de tiempo, etc.) provenientes de bibliografía del Método Orff se ha debido, aparentemente, a un juego de influencias que no deben ser ajenas al momento histórico general, a la mirada hacia —Europa” todavía predominante en la región. Hay sin embargo interrogantes para seguir explorando antes de aventurar conclusiones taxativas a este respecto.

* * *

Ana Lucía Frega es Doctora en música por la Universidad Nacional de Rosario. Entre otros cargos en el ámbito educativo musical, es miembro de número de la

Academia Nacional de Educación desde 2000. Ejerce como evaluadora de pares para la CONEAU; directora de la Maestría en Didáctica de la Música, (Universidad CAECE); ha sido fundadora y directora del Centro de Investigación en Educación Musical del *Collegium Musicum* de Buenos Aires (CIEM) hasta 2009; fue docente en el Doctorado en Música, Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Dicta cursos y conferencias en todas las provincias de la República Argentina así como también en Bolivia, Brasil, Canadá, Colombia, Chile, China, España, Estados Unidos, Francia, Grecia, Hungría, Italia, Jordania; México, Paraguay, Portugal, Reino Unido, Túnez, Uruguay y Venezuela. Fue Presidente de la *International Society of Music Education* (ISME); hoy es su Miembro Honorario. Fue integrante del Comité Ejecutivo del *International Music Council* IMC-UNESCO, y fundadora y miembro del ejecutivo de la *International Society for the Philosophy of Music Education*. Ocupó el cargo de Directora del Instituto Superior de Arte del Teatro Colón, desde 1981 hasta 1991. Ha publicado alrededor de sesenta libros y más de un centenar de artículos.