

Rasini, Graciela

¿Materias técnicas auxiliares?

Revista del Instituto de Investigación Musicológica “Carlos Vega”
Año XXI, N° 21, 2007

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:

Rasini, Graciela. “¿Materias técnicas auxiliares?” [en línea], *Revista del Insituto de Investigación Musicológica “Carlos Vega*, 21, 21 (2007).

Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/materias-tecnicas-auxiliares-rasini.pdf> [Fecha de consulta:.....]

¿MATERIAS TÉCNICAS AUXILIARES?

GRACIELA RASINI

Resumen:

El título hace referencia a la manera de abordar la enseñanza de las materias técnicas en las instituciones dedicadas a la música académica, aquí y ahora en la Argentina. El tema abre incógnitas y propone una adaptación a las necesidades prácticas que imponen los tiempos actuales: qué es lo más importante enseñar y cómo se podría implementar la coordinación y metodología para facilitar la aplicación de los conocimientos teóricos de una forma más eficaz y efectiva.

Abstract:

The title refers to the way of tackling the teaching of technical subjects in academic music institutions here and now in Argentina. This topic opens many queries and suggests an adaptation to the practical needs which are imposed in the present times: what is the most important that has to be taught and how would it be possible to implement coordination and a methodology to facilitate the application of theoretical knowledge in a direct and effective way.

* * *

La enseñanza de la música debe basarse en las materias técnicas, haciendo de ellas algo útil, de aplicación práctica inmediata y dirigida a cada carrera específicamente. Recorriendo planes de estudio de distintas instituciones dedicadas a la enseñanza de la música y/o atendiendo alumnos particulares necesitados de ayuda para solucionar diversos problemas atinentes a sus carreras musicales, me fui dando cuenta de cuán desdibujados aparecen los objetivos de las materias técnicas tradicionales dentro de dichos planes y en el momento de implementarlas. No parece estar claro el rol que ellas 'deben asumir' y, sobre todo, cómo hacer para que su implementación resulte útil, de aplicación inmediata para las carreras específicas. Me refiero especialmente a contrapunto, armonía, formas, sin querer

entrar a considerar solfeo o educación auditiva, es decir, a todas las materias atinentes al lenguaje musical.

Así, el primer problema que se presenta es tratar de averiguar para qué y cómo se las aplica en dichos programas. Se sabe que 'son básicas' para la preparación de todo estudiante de Música Pero digo o pienso, ¿básicas para qué? ¿a que preparación están referidas? ¿a una preparación eminentemente teórica?, ¿estamos pensando en institutos o algo así que preparen a los alumnos para 'teorizar'? ¿No sería más pertinente interrogarnos acerca de si cumplen su verdadera misión de ser 'útiles' y permitir y/o facilitar a los alumnos internarse en los vericuetos y complejidades de la realidad musical a la que cada carrera está abocada?

Lejos de mí está hacer referencia a la historia de la teoría, a cómo se fue implementando dicha teoría a través del tiempo, a la evolución de los lenguajes o al cómo y cuando los métodos de enseñanza fueron cambiando. El problema que deseo plantear es el nuestro, de nuestras instituciones aquí y ahora, para ver si se está teniendo en cuenta una aplicación inmediata de los contenidos teóricos para que respondan lo más rápido y eficazmente posible a las necesidades que los estudiantes y nuestra sociedad necesitan y referidos, específicamente a cada carrera musical.

Nunca los procesos se repiten. Hoy vivimos una época en que la música llena todos los espacios. Por eso pregunto ¿a qué Música hacemos referencia? Sin entrar en detalles puedo arriesgar que coexisten muchas músicas, tantas como clases o niveles o planos sociales, en la Argentina y en el mundo globalizado. La cumbia villera, la marcha, el tango, el rock, Beethoven, Mozart, responden a necesidades y ofertas del 'mercado'. Debussy, Strawinsky, Bartok también forman parte de ese mundo al que estoy aludiendo, ya sea directa o indirectamente. ¿Las materias técnicas ayudan a los jóvenes a implementar rápidamente los recursos teóricos que se les presentan?

¿Alcanzan a comprender cómo aplicar inmediatamente dichos recursos según sus necesidades? ¿Los docentes somos capaces de reconocer cuales son esas necesidades específicas de las distintas carreras y obrar en consecuencia? ¿Se optimiza el tiempo de estudio para su inmediata aplicación?

En muchos casos los alumnos descreen de la necesidad de dedicarse seriamente al estudio de algunas disciplinas porque no alcanzan a comprender para qué les sirven o cuánto les sirven. Y creo que el problema no está en los alumnos.

Toda institución presenta, actualmente, muchas alternativas de especialización. ¿Cómo se manejan esas diferentes alternativas?, ¿se las tiene siempre en cuenta o es más fácil dejar que el alumno llegue a discriminar por sí solo qué debe o qué le conviene trabajar más para el desarrollo de su carrera específica? Creo no equivocarme al sostener que el problema fundamental radica en la postura que tienen la institución y los enseñantes frente a los hechos musicales y pedagógicos. Si se considera que la música es algo vital, que está viva en el campo

que fuere y como tal se aborda la enseñanza teórica, los resultados pueden llegar a ser muy distintos y, por lo tanto, satisfactorios para todos.

Cuando un joven o una joven abordan un estudio musical académico, suelen no tener demasiado en claro qué buscan o qué esperan de dichos estudios. Sólo saben que les gusta la música, hacer música sin preguntarse -o sin saber con precisión- lo que implica ese abordaje, sobre todo en la adolescencia, y en la juventud (edades que presentan ventajas en algún sentido pero desventajas en otro). El joven tiene gran capacidad de abstracción, pero adolece de la falta del tiempo -del que dispone el niño- para ir adquiriendo pausadamente las destrezas físicas y mentales que el ejercicio de la música requiere. Pero tanto el niño como el joven tienen en común su vocación por la música, un gran interés y ganas de internarse en ese mundo que los fascina. Ese internarse implica, hacer música tener resultados inmediatos, oír lo que hace, ya sea ejecutando, dirigiendo o creando.

Ahora bien, el mundo y, por ende las sociedades, están cambiando vertiginosamente. La aceleración es un signo de estos tiempos. ¿Los objetivos y los métodos de enseñanza se han ido *aggiornando* de acuerdo con estas características? ¿Se tienen en cuenta tanto las expectativas de los jóvenes como las de la sociedad?, teniendo en cuenta que ésta necesita soluciones para los requerimientos de este tiempo. Si la aceleración es una de las características más notables del aquí y ahora, también lo es la eficacia en lo que se hace. Y este criterio de excelencia, más el de aceleración, es el que debemos tener en cuenta a la hora de decidir qué y cómo hacer las cosas.

Lo primero que debería quedar claro es determinar qué pretenden las instituciones a la hora de constituirse en formadoras de músicos especializados. En un plano general y a la vez muy restringido, podría arriesgarse que hoy, en nuestro país, la enseñanza está dirigida a la formación de instrumentistas, compositores, arregladores, directores de orquesta, directores de coro, docentes y técnicos en medios audiovisuales.

Cada uno de estos renglones, en la medida de lo posible, merece y debe ser especificado.

Instrumentistas: ¿de qué instrumento?, ¿melódico?, ¿armónico?, ¿autosuficiente o dependiente?

Compositores: ¿con qué pretensiones?, ¿música seria, *savant*, académica?, ¿música popular?, ¿un poco de todas?, ¿de circunstancia?, ¿incidental?

Arregladores: es decir, artesanos de la música, como siempre hubo en épocas anteriores. Este rubro se puede asimilar al anterior, al de compositores que aplican sus conocimientos en un plano de 'recreación'.

Directores: ¿de coro? ¿de orquesta (¿sinfónica, de cámara?), ¿de conjuntos más o menos pequeños? ¿de música seria? ¿popular?

Docentes: enseñantes ¿de qué?, ¿en qué niveles?, ¿primario, secundario, terciario, universitario?

Técnicos musicales con aplicación a los medios audiovisuales (gran compromiso, dado que el campo de dichos medios se amplía día a día).

La enseñanza tendría que tener, desde el vamos, un objetivo claro y bien definido. Y ese objetivo sólo se puede alcanzar si se establece, rigurosamente, el perfil del alumno, al cual apuntan los planes de estudio y las carreras de cada institución. De todas maneras sabemos que, lógicamente, y en primera instancia, se apunta a la música desde una visión genérica.

No quiero entrar en especulaciones o temas propicios a la discusión, pero si la música se refiere a lo que suena, (está hecha de sonidos) el principal objetivo de toda enseñanza, debería apuntar a consolidar todo lo referente a lo que suena, al hacer algo que pueda ser escuchado, es decir, al hacer música. Sin el hacer, la música es muy difícil que exista. No obstante pregunto: ¿qué cosa que suena?, ¿una campana?, ¿un timbre?

Sabemos de qué estamos hablando o planteando: la música. Una de las realizaciones humanas más complejas y, según los sociólogos, biólogos, etc., una de las más inexplicables. Inexplicable porque no ha sido y no es imprescindible para la sobrevivencia. Así, nos referimos a sectores sonoros de la realidad en el tiempo. Sectores organizados, sectores significantes. Y si pensamos en significativo, estamos haciendo referencia a un sistema que comunica. ¿Qué comunica? (Tema de largos y sesudos trabajos ya planteado por Meyer¹ en los años 50 del siglo pasado). Según la época, comunica con Dios, con los dioses, con el otro, conmigo mismo, con nadie.

Y entonces me pregunto, ¿qué es lo que comunica? Nada concreto, por supuesto, pero sí algo que presenta coherencia y/o adhesión a un sistema de signos sonoros que agrupados de una manera también coherente y adherida a ese sistema sonoro, adquiere una significación *per se*.

No es este el lugar, ni mi intención la de pontificar, polemizar o discutir acerca del sistema tonal o de las técnicas de construcción o composición, de ahora o de antes. Sólo trato de configurar un marco para lo que considero el tema de este artículo: Materias técnicas auxiliares (auxiliar porque ayuda, asiste, apoya, sustenta).

¿Auxiliares de qué? Muy sencillo; de la música. Pero, ¿son auxiliares o son básicas?

Más arriba puntualicé que se las considera la base de la enseñanza, por ser ellas las que, a través de tiempo, dieron lugar a la realización de las obras que se abordan, tanto para ser ejecutadas, para ser admiradas o para ser emuladas (si se trata de ejecutantes, melómanos o aprendices de compositores).

Si nos referimos a la composición, es clara y obvia la utilidad que prestan las materias como contrapunto, armonía, técnicas contemporáneas, formas. La pregunta

1. Meyer, 2001.

es: ¿se trabaja en función de integrarlas en el hecho compositivo?, ¿se plantea el contrapunto desde su aplicación directa en la escritura través de distintos estilos?, ¿se lo objetiviza haciendo observar su aplicación y derivación a través de las diversas épocas y géneros? o ¿sólo se plantea el estudio como algo teórico referido a especies o a una escritura rigurosamente contrapuntística?

¿Somos capaces de señalar la clara conducción contrapuntística en una obra de Beethoven o de Chopin? (por citar a dos grandes solamente). Y pensando en Beethoven, ¿cómo podemos no tener en cuenta cómo estuvo estructurado u organizado su *Tratado de Armonía y de Composición*? Él mismo lo subtitula *Acerca de la Armonía, Contrapunto y Composición* y divide el tratado en dos partes: 1) bajo cifrado, 2) contrapunto. ¿Y la composición?, nos preguntamos. La realidad del tratado impone que es el resultado de esas dos disciplinas, como lo fue antes también. Es decir, por lo menos se plantea la composición como un resultado directo de la práctica musical y la teoría del contrapunto. ¿No se podría abordar a Beethoven desde esa postura? ¿Por qué Haydn y Mozart se tomaron tanto trabajo con el tratado de Fux? ¿Puede el contrapunto ser sólo referente de fugas u obras de Bach? ¿Cómo es que se considera a la música del sigloXX como sustentada en el contrapunto (Schönberg, Bartok) si no tratamos de vincularlo con todas sus posibilidades? ¿Por qué no se puede tirar una línea desde Machaut hasta hoy (por ejemplo) y no dividir o separar lo que en la realidad no ha estado separado sino que ha sido producto de una evolución acorde con el pensamiento de la época?

Desde la pedagogía sabemos que la fragmentación de la información que acercamos a los alumnos, sin querer, fragmenta su comprensión, la condena a compartimentos estancos, sin perspectivas ni vinculaciones.

Párrafo aparte merece Heinrich Schenker y su metodología de análisis, tan de moda pero no demasiado asimilada a la realidad. ¿Cuál fue su aporte más importante?; ¿los esquemas analíticos de los distintos niveles?, ¿el análisis en sí mismo?. Humildemente sostengo que su mayor aporte fue volver a las fuentes (no negadas por Rameau) de la identificación del contrapunto y la armonía (como un resultado vertical) aplicados a la comprensión del resultado musical y a su realización.

Con referencia a los instrumentistas, la comprensión de todo lo que concierne a la obra, es crucial. Referido a la forma, no creo que sea suficiente saber que un movimiento 'S' de sonata tiene exposición, desarrollo y reexposición, o que la exposición tiene tema 1 y grupo temático 2 , en otro eje tonal, para poder expresar todo lo que acontece en esa realidad musical, siempre única. Sería necesario clarificar cómo acontecen los hechos musicales, qué es más estable, qué es traslativo, qué es más lírico o más austero, qué es ambiguo en esos términos, y poder establecer las relaciones de fuerzas (tensión-distensión) o dinámica del movimiento en su integridad. Y no sólo del movimiento sino de la obra en su totalidad. Al tratar la obra integral, también se plantean las relaciones tonales, que

no son fortuitas. Entonces llegamos al sistema tonal o a otra manera de organización, que es necesario comprender para poder comunicar. ¿Es necesario establecer una comparación entre hablar un idioma y expresarse sólo en su fonética? La misma etimología de la palabra fonética, perteneciente al sonido, remite sólo a lo que suena, no a lo que significa. En nuestra disciplina lo que suena, siempre significa.²

Si se hace referencia a la comprensión del texto, por parte del ejecutante, también debemos referirnos a los fonemas (¿palabras, sonidos?). ¿Cómo se encadenan esos elementos?, ¿cómo se enlazan?, ¿con qué criterio? Se está haciendo referencia a la sintaxis del sistema, de la cual la armonía, es parte responsable. Es decir, la armonía no es una materia o asignatura para realizar tristes corales enlazando acordes (sin sentido contrapuntístico y sin destino) sino una herramienta para la construcción del discurso musical. Y, si se trata de una herramienta para la construcción del discurso musical, debemos abordarla como tal. No aislándola sino integrándola directamente a la comprensión de su misión en un contexto ampliado (prolongaciones) que nos remite a lo que significa como elemento de puntuación, de articulación, y cambios de ritmos internos (composición).

De hecho, aparecerá en las obras la directa vinculación de las verticalidades con la horizontalidades regida por el contrapunto. Entonces, ¿cómo es posible tratarlos aisladamente? Si es eficaz, desde el punto de vista metodológico, tratar al contrapunto como materia en su aspecto más riguroso, eso no significa aislarlo de la realidad musical, sino que, paralelamente se debería relacionarlo inmediatamente a su aplicación con la escritura libre.

Hay tanto contrapunto en una fuga de Bach como en una sonata de Beethoven, en un preludio de Chopin o en el preludio al primer acto de *Tristán e Isolda*. Lo único que cambia es el tipo de escritura, ampliada por los requerimientos de los distintos géneros, por los estilos impuestos por épocas, por las posibilidades proporcionadas por la evolución de los instrumentos y por la creatividad de los compositores.

Si hemos hecho hincapié en que la música es lo que suena, deberíamos interrogarnos acerca del rol de materias como audioperceptiva y apreciación musical.

¿Deben estar aisladas en sus contenidos o deberían estar relacionados directamente con los de las otras materias técnicas básicas?, ¿qué escucho, cómo escucho?, ¿qué cambia, cómo cambia o no cambia?, ¿dónde cambia y por qué?

A esta altura de los conocimientos hay muchísima bibliografía acerca de la

2. Meyer, *op. cit.*

percepción y, específicamente, de la percepción musical. No es posible desconocer los trabajos de J.A. Sloboda.³

Tomemos un ejemplo corto y sencillo, el *Preludio Op. 28 N° 1* de Chopin. ¿Cómo abordarlo? Partiendo de lo más grande (conformación) se puede hacer notar la diferencia entre sectores formales no claramente delimitados dado que se trata de una escritura continua, pero no por eso imposible de identificar. En primera instancia debemos apelar al oído. ¿Cómo deviene el discurso? Si bien es continuo, se percibe un sector más conflictivo. ¿Qué le da esa característica? La aceleración armónica, los cromatismos, la llegada a un punto *climax* melódico, la ampliación de la escritura pianística. Paralelamente a lo que se escucha, (oído) es bueno apelar a otro de los sentidos que aparece conjuntamente cuando ya se está viendo la partitura, (vista): las alteraciones accidentales, las direccionalidades, la apertura de la escritura. Todo es índice de mayor tensión. En segunda instancia ya se pueden entrar a tener en cuenta los conocimientos teóricos específicos: cadencias, acordes, enlaces, notas extrañas, ritmo armónico. La escritura instrumental es impensable sin prolongaciones dadas por arpegiaciones, acordes quebrados, escalas, etc. Es imprescindible, por parte del alumno, que pueda captar inmediatamente estas situaciones y por lo tanto lea la escritura desplegada también en su esencia vertical. Siendo un poco más osados, podemos apelar a los bajos en combinación con la línea superior y se tendrá el esquema contrapuntístico básico del preludio. También se puede llegar fácilmente al esquema armónico a cuatro voces. Sólo queda por trabajar la parte técnica de la obra, (si se trata de instrumentistas) pero entonces estará en óptimas condiciones para abordarla.

A partir de este pequeño ejemplo se hace notable la disociación que muchas veces llega a establecer el alumno entre materias técnicas y su aplicación inmediata a la realidad que le toca confrontar. ¿Qué formación se les brinda a los instrumentistas? O mejor dicho, y bajo pena de ser redundante, me pregunto: ¿no sería necesario revisar cómo se plantea la aplicación de lo que se enseña y para quiénes? Si la música es una entidad complejísima y por lo mismo, fantástica, sería deseable facilitar desde la enseñanza - lo más rápido posible- el abordaje de esa complejidad, sin esperar que sólo los alumnos más dotados hagan la síntesis ellos mismos.

La comprensión de la combinación de procedimientos que presenta toda obra musical también facilita y acelera la manera de abordarlas. La lectura se hace mucho más sencilla cuando se comprende inmediatamente lo vertical como entidad (acordes) y la conducción lineal (contrapunto) que está directamente vinculada con una direccionalidad determinada. No todo se limita a acordes. Y aún así, sería

3. Sloboda, 1985.

4. Leimer, 1950.

deseable que se pudiera utilizar el conocimiento de los enlaces de acordes en función de las obras que los estudiantes de instrumentos abordan. Aún tratándose de instrumentos monódicos, éstos están siempre asociados a otros o a uno armónico (música de cámara, orquestal). Esta forma de abordaje facilita enormemente no sólo la lectura, sino también el procedimiento aconsejado por Gieseking⁴ de la memoria reflexiva.

Llegado a este punto, sería lógico considerar que tanto los instrumentistas como los directores de orquesta y/o de coro comparten las mismas necesidades de comprensión del fenómeno musical, pues sólo se trataría de tener en cuenta en mayor medida, las características propias del instrumento que van a hacer sonar. Es decir, ya se trataría de una aplicación específica, o de una enseñanza específica aplicada al instrumento. Pero, el contenido básico musical, requiere los mismos conocimientos técnicos, siempre aplicados.

Ahora bien, considerando lo que se ha ido exponiendo, creo que se hace imprescindible recurrir a una materia que no es auxiliar, sino troncal, que responde no solamente a una materia del currículo sino que es la síntesis ideal de todo aprendizaje musical: la composición.⁵

Al referirnos a las materias auxiliares y a sus aplicaciones, fuimos puntualizando la necesidad de integrarlas para poder realizar con mayor fluidez, rapidez y claridad el trabajo de síntesis que resulta ser una obra musical. Así, nos planteamos: si la síntesis es la obra acabada, la única verdad musical, habría que partir de esa síntesis, con todas sus complejidades, y poder dilucidarla concienzudamente (análisis) para ubicar cada elemento constructivo en el rol correspondiente. Esa tarea de integración la lleva a cabo, de hecho, la composición.

Y la gran pregunta o incógnita puede llegar a ser: ¿hay un sustento o conocimiento teórico-práctico de la composición por parte de los enseñantes? ¿se puede enseñar lo que no se tiene claro? Y vuelvo a repetir: el problema no está en los alumnos dotados musicalmente, sino en el gran número de aprendices de músicos a quienes es necesario no subestimar. Si no se les brindan herramientas, no pueden trabajar. Y el problema no es de ellos. Cada niño o joven que se acerca a la música, ya lo aclaramos, es porque siente algo que lo moviliza hacia ella. Hoy día ningún padre o madre requiere para sus hijos un estudio musical. Creo que al revés, los hijos requieren que sus padres les permitan estudiar música (por lo menos esa es mi experiencia como docente).

Lo que sí desean los padres, por una cuestión que va más allá de la música, es la aceleración del aprendizaje y la salida laboral de la aplicación de los conocimientos. Entonces, hay un cierto círculo que se cierra: no solamente es una

5. Schönberg, 1963.

necesidad pedagógica (el facilitar y acelerar el aprendizaje) sino que es una necesidad social. El tiempo es oro. Los educandos no tienen tiempo que perder y eso implica un compromiso por parte de los docentes.

Es relativamente fácil hacer un diagnóstico de la situación, lo difícil -o no tanto- es buscar las soluciones que se pueden implementar ya, aquí y ahora con los recursos disponibles. Sólo se trataría de adecuar los contenidos y los recursos pedagógicos a las necesidades que hoy requiere la enseñanza: buscar una mayor eficacia en el menor tiempo posible. ¿Cómo lograrlo?, no es demasiado complicado si partimos de la convicción de hacer de la enseñanza una herramienta práctica para abordar el quehacer musical.

La música es un solo fenómeno. Como tal se lo debe abordar, teniendo siempre en cuenta cuales van a ser las disciplinas específicas de aplicación: interpretación, creación, enseñanza, investigación.

Cada materia no debe ser un nicho aislado, sino que, desde el primer momento debe ser considerada como parte de un todo que es la música misma.

Por la misma razón, debe haber interacción entre las materias, sus contenidos y sus formas de aplicación.

Los contenidos deberán ser los esenciales, aquellos que sustentan la materia, sin caer en lo mínimo o en lo superfluo.

Cada procedimiento y/o técnica deben ser aplicadas inmediatamente a una práctica vital, realista, tal como aparecen en las obras de distintos períodos y géneros.

La aplicación deberá abordar una práctica de escritura junto a la de análisis. La escritura fija los conocimientos, el análisis favorece la comprensión. El análisis debe abordarse desde la audición, no sólo desde la partitura. Por otra parte, hay que tomar en cuenta que los alumnos, en su gran mayoría, carecen de aproximación al repertorio de las obras de los grandes compositores.

La aplicación también debe ser abordada desde lo directamente práctico, para hacer de la música una vivencia. Eso sólo es posible aplicándolo sobre un instrumento, y el más indicado es el piano por ser el más completo y didáctico al respecto.

¿Hay conciencia del rol que debe cumplir la enseñanza del piano dentro de los planes de estudio? Aquí se plantean dos situaciones diferentes: a) el piano como principal objetivo de una carrera musical, y b) el piano como complemento ('piano complementario'). No existe plan de estudio serio que no incluya al piano. Ahora bien: ¿se tiene claro para qué está puesto en dichos planes? Cuando se trata de la carrera de instrumentista, pianista, la respuesta es obvia. Pero cuando se trata de otras carreras, ¿cómo se plantea la enseñanza? ¿es el instrumento de aplicación de los conocimientos musicales que se van impartiendo en otras materias? ¿se trabaja conscientemente en función de una integración, o sólo se trata de hacer tocar un poco el piano? ¿es el piano una materia auxiliar más o es la verdadera herramienta de

trabajo de todo músico? No pretendo con ésto que la enseñanza esté totalmente centrada en el piano, sino que se lo implemente inteligentemente capacitando al alumno para que saque de esa enseñanza el mayor provecho posible. ¿Se puede hacer? Por supuesto que sí, sólo se necesita cambiar el enfoque de la materia y hacer de ella algo vivo, vigente y útil. El cómo hacerlo sería tema de otro trabajo.

De todo lo expuesto se desprende la importancia que tiene que asumir la integración de todos los contenidos de las distintas materias, acotados y llevados, desde el primer momento, a un plano eminentemente práctico, estableciendo las relaciones pertinentes entre los contenidos, pero, sobre todo, trabajando para encontrar la manera de vincularlos y referirlos inmediatamente a la realidad musical. Para ello sería necesario aclarar muy bien los objetivos a alcanzar, y llegar a lograr una sincronización muy pensada y organizada de dichos contenidos curriculares y de las actividades particulares de los docentes. La responsabilidad de alcanzar mejores resultados ya, pertenece a los que estamos dedicados a tarea, nada fácil por cierto, de internar a los jóvenes en el maravilloso mundo de la música.

BIBLIOGRAFÍA

MEYER, Leonard B.

2001. *Emoción y significado en la música*. Madrid: Alianza Editorial.

SCHENKER, Heinrich

1954 *Harmony*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

SLOBODA, John

1985 *The musical mind: the cognitive psychology of music*. Oxford: Clarendon Press.

LEIMER, Karl

1950 *La moderna ejecución pianística*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

SCHÖNBERG, Arnold

1963 *El estilo y la idea*. Madrid: Taurus Ediciones.

* * *

Graciela Rasini. Inició su actividad musical como pianista. Ganó concursos nacionales como solista y obtuvo becas de estudios otorgados por el Mozarteum Argentino y el Gobierno de Italia. Posteriormente se graduó en la Facultad de Artes y Ciencias Musicales (Especialidad Composición) de la Universidad Católica Argentina. En dicha Institución realizó una carrera docente hasta alcanzar la categoría de Profesora Titular Ordinaria. Fue Profesora Asistente y Adjunta en la Cátedra de Composición I, cuya titularidad ejercía el Maestro Roberto Caamaño. A la vez dictó y dicta actualmente Piano III, IV y Armonía II. A la muerte del Maestro Caamaño quedó a cargo de la titularidad de la cátedra de Composición I. Es Directora del Centro de Análisis e Interpretación (CENAI), dependiente de la Facultad de Artes y Ciencias Musicales. También ejerció la docencia en Instituciones Nacionales y de la Provincia de Buenos Aires. En 1999 fue invitada por el Latin American Center for Graduated Studies in Music de la Catholic University of America de Washington, para ofrecer conferencias sobre la obra de Roberto Caamaño y Rodolfo Arizaga.