Historias de un conocimiento musical imaginario[1]

Hilda Morán Quiroz

RESUMEN

Se exponen aquí diversos argumentos que sostienen que nuestros conocimientos musicales están muy lejos de cumplir con los requisitos que un verdadero conocimiento, en cualquier campo, exige. Antes bien, la enseñanza musical formal perpetúa acríticamente saberes y creencias que impiden la consolidación de un conocimiento que esté en relación con la realidad de la cual debe dar cuenta.

A Güicho y a Merry, siempre jóvenes y sabios
A Emilio, capaz de cantar hasta cuando duerme

OBERTURA MÍNIMA, SIN ÓPERA PERO CON ADVERTENCIA

En estas páginas se pretende dar cuenta de un conocimiento que no es tal. En consecuencia, es necesario advertir que muy probablemente este planteamiento causará más dudas que certezas, más confusión que esclarecimiento, más enojos que simpatías. Sin embargo, guardo la esperanza de provocar por lo menos curiosidad al respecto, puesto que pienso que el conocimiento no puede partir más que de la curiosidad y pasión personales que posibiliten el paso a lo que luego se da en llamar "necesidades puramente humanas", o "sed de conocimiento" de una sociedad. En las historias que aquí se cuentan, se mezcla necesariamente mi historia personal, pues es ésta la que he vivido, y, por ello, "lo que me sé" (criterio con el cual Arthur Rubinstein decía elegir las piezas que interpretaba), aunque esto, en

[1] Quedo en deuda con quienes posibilitaron y animaron este escrito con sus conversaciones, críticas, comentarios, preguntas y apoyo: Fernando Leal, Celia Quiroz, Marco A. Cortés, Agustín Vaca, Ma. Gracia Castillo, Ricardo Ávila y Rodolfo Morán Q.

mi caso, tal vez sea más en el sentido de saborear que de conocer "objetivamente".

Así pues, la presente reflexión es producto de casi treinta años de experiencias, observaciones e indagaciones en el ámbito musical, desde diferentes perspectivas: como estudiante de música y de pedagogía musical, como profesora de música y como investigadora en el campo de la sociología de la educación y de la cultura. He tomado como eje los cursos de Pierre van Hauwe, debido a la gran aceptación que tuvieron sobre todo para la educación preescolar en nuestro país. Veinte años después, y a pesar de que su método no se haya establecido oficialmente en nuestras escuelas, algunas de su canciones siguen abriéndose paso entre las que educadoras, niños y padres de familia consideran "tradicionales", según descubrimos a raíz de una investigación reciente acerca de la transmisión de canciones en la zona de la Hermosa Provincia.[2]

Sin embargo, y aunque no se mencionen en el desarrollo de este trabajo, están también presentes las aportaciones de un buen número de pacientes interlocutores que hicieron las veces de expertos guías en un camino que aún no acaba de construirse. A sabiendas de que la lista es interminable, recordemos aquí a Gábor Friss, John A. Young, Denise Bacon, Erzsébet Szónyi, Erzébet Hegyi, Ildiko Hérboly, László Vikár; Ida Erdi y Dianna Hoermann, cuyas observaciones, críticas y enseñanzas permitieron a quien esto escribe revisar los propios conocimientos musicales desde una perspectiva distinta a la adoptada por la educación musical en México.

Estudiar música formalmente en este país, por lo general significa, sobre todo, adquirir habilidades concretas ligadas inmediata y directamente a la interpretación de obras musicales más o menos complejas, de manera que el mayor énfasis recae sobre la práctica instrumental o vocal. Los programas de estudio "serios" incluyen, además, solfeo y armonía (¡por supuesto!), más un poco de lo que se considera "cultura general", es decir, historia de la música y apreciación musical. Si bien nos va, unos cuantos apuntes de didáctica de la música (por si fracasamos como músicos y tenemos que dar clases a niños sin talento), y tal vez un poco de dos o tres idiomas diferentes. Impresionante paquete que, al menos en teoría, implica una gran cantidad de conocimientos cuyo objetivo es apoyar la verdadera

[2] Colonia de Guadalajara, donde se enclavó el templo La Luz del Mundo.

práctica profesional, es decir, la *ejecución* de las grandes obras de lo que en algún momento decidimos denominar "música universal".

Sin embargo, cada una de las materias de ese paquete se presenta por separado, sin vínculos reales entre sí. De tal suerte, por ejemplo, a la clase de historia de la música, que podría servir para definir las formas de interpretación específicas para cada uno de los compositores y piezas que se estudian, asistimos de mala gana a escribir lo que el maestro dicta acerca de los instrumentos y las plañideras en el Egipto antiguo, con la sensación siempre de estar "robando" tiempo de las ocho horas que deberíamos dedicar diariamente a la sonata de Mozart que estamos preparando. Al menos ésa fue mi historia. No tengo idea de qué pasaría con mis compañeros: de trescientos admitidos en primer año, al segundo llegamos unos cincuenta, y en tercero quedábamos ocho. A los cinco años, sólo dos habíamos presentado el recital de tercero, y, hasta donde yo sé, sólo uno se dedica actualmente a la música: da clases en su casa.

Impromptu: Simplificación extrema de más de veinte siglos de música

Ante este panorama, habría que achacarle a Pierre van Hauwe la aparición de cierta conciencia musical en algunos estudiantes de música de aquellos entonces, tanto aquí en Guadalajara como en algunas otras ciudades de la república y de otros países de América Latina. Con toda la aparente inocencia y el gran atractivo de un método llamado *Jugando con música*, Pierre lograba, en unas cuantas horas, que todas nuestras certezas cayeran por tierra, y empezáramos a dudar de todos nuestros supuestos conocimientos y habilidades musicales. De no haber sido por su gran capacidad para reír a carcajadas y burlarse hasta de sí mismo, sus cursos habrían tenido que incluir un buen número de sesiones de terapia reconstructiva de mentes y espíritus.

Por el contrario, uno decidía que un curso no era suficiente y, a fuerza de seguir a este mi primer maestro de pedagogía musical, logré traducir sus cursos, dictados en "pierriano" (extraña combinación de inglés, alemán, holandés, flamenco, francés, italiano, español, gestos y movimientos), con tal exactitud –más por sentido común e intuición que por otra cosa–, que mi

traducción muchas veces se adelantaba a sus palabras... tal vez así –pensaba– lograría asimilar todo, algún día. Para Pierre, había tres momentos/personajes importantes en la historia de la teoría y la notación musicales: Pitágoras, Guido D'Arezzo y Lutero. De ello había que estar conscientes, antes de poder pasar a la época contemporánea de los grandes pedagogos en materia de música. Expongo, pues, las historias de Pierre a este respecto.

Sabemos que Pitágoras es el descubridor/creador/teórico del sistema musical, es decir, de una serie lógica y racional de sonidos que pueden llamarse "musicales". Creemos que a él se debe que las notas hayan sido bautizadas con las letras del alfabeto, iniciando por el sonido *A*, que los latinos llamamos *la*. *Estamos seguros* de que fue él quien definió este sonido a partir de las vibraciones por segundo que se necesitan para lograrlo, esto es, 440, y que, a partir de este sonido, definió los siguientes, según una progresión armónica cíclica. Es extraño, sin embargo –digo yo, ahora–, que para explicar esta secuencia se parta de la *C* (*do*, según nosotros), y no de la *A*. En todo caso, *sabemos*, pues, que la definición de los sonidos musicales y de la relación interválica entre ellos, así como sus "verdaderos nombres", se deben a Pitágoras.

Pero resulta que –continuaba Pierre– cantar con las letras del alfabeto era muy poco musical, de manera que Guido D'Arezzo (casi quince siglos después de Pitágoras) tuvo la brillante idea de rebautizar cada una de ellas con la sílaba que "le tocaba" en un himno a San Juan, en el que cada verso comenzaba con un sonido musical distinto, en orden ascendente. Así, al primer sonido de la escala correspondió *ut*, siguiéndole *re*, *mi*, *fa*, *sol* y *la*. Según Pierre, Guido habría tomado la "firma" del himno, "Sancto Johannes", para formar el nombre del séptimo sonido: *si*. Guido –o alguien más– cambiaría después el *ut* por *do*. Sea como fuere, *sabemos*, pues, que los nombres latinos de las notas musicales se deben a Guido D'Arezzo.

Tanto la nomenclatura griega como la latina seguirían utilizándose para designar, respectivamente, sonidos absolutos ("¡*Gott cannot change it*!", gritaba Pierre), y funciones musicales jerarquizadas según una estructura melódica y armónica, dada por la sucesión de intervalos entre los diferentes sonidos utilizados. Para ilustrar esto, Pierre recurría a la analogía de los roles sociales: si bien cada uno de nosotros constituía un solo individuo, y

mantenía su propio nombre e identidad sin importar en dónde estuviera ni qué hiciera, tenía que desempeñar diferentes roles, y era, según las circunstancias, padre o madre, hijo(a), profesor(a), estudiante, esposo(a), amante, etcétera. De la misma manera (continuaba Pierre), el sonido *C* podía ser el *jefe do* (tónica) de una escala de *C mayor*, pero también podía ser el "dominante" (*so*) en una escala de *F mayor*, o el "subdominante" (*fa*), en una de *G* mayor. Lo mismo se aplicaría a las escalas menores, pero con un *jefe la*, de manera que si se trata de una escala de *C* menor, *C* es igual al *jefe la*, etcétera.

De ahí daríamos un pequeño salto de aproximadamente cinco siglos, para llegar a la Reforma. Se "repartiría" entonces el saber musical, y mientras que Lutero se quedaba con las letras del alfabeto, los católicos, "para distinguirse" de los renegados, no reconocerían como válida más que la nomenclatura latina, adjudicando el *do* a la *C*. Esto, sin embargo, no implica cambios en la notación musical, sino nada más y nada menos que en la forma de leer y de concebir la música misma. De cualquier manera, sabemos que las culturas predominantemente protestantes utilizan las letras del alfabeto, y que las católicas utilizan lo que ahora denominamos *do fijo*.

Hasta aquí, el objetivo de Pierre era que cuestionáramos nuestras certezas respecto a la denominación de los sonidos musicales y a la forma en que los leemos, para justificar el sistema de lectura que él proponía, más conveniente que el nuestro para la enseñanza musical. Ya entrados en cuestionamientos, había que dudar también de lo que Pierre decía. A lo largo de los años fui descubriendo, primero, que mi querido maestro tenía razón en pocas cosas; segundo, que la historia era bastante más complicada; y, finalmente, que ésta dependía, en buena medida, del color del cristal con que se le viera. Por lo tanto, no había una historia, sino casi tantas como individuos se hubieran dedicado a la tarea de reconstruirla y contarla.

Pude "comprobar", por ejemplo, que el himno a San Juan empezaba, efectivamente, en el sonido *F*, con lo cual Pierre "demostraba" el absurdo del *do fijo*, que toma la *C* como *do* de una vez por todas, cuando en realidad se trataba de que la tónica de un tono mayor se cantara siempre como *do*, etcétera. Pero ese hallazgo "mío" fue hace muchos años, en alguna fuente de origen alemán, no *traducida*, o, mejor dicho, no *traicionada*, o tal vez ya "traicionada" del latín al alemán. La fuente que ahora tengo a la mano,

italiana, presenta una transcripción del mismo himno, empezando en *C*, por lo que el supuesto absurdo ya no es tal. Sin embargo, el absurdo vuelve cuando consultamos las traducciones latinas de cuestiones musicales, en donde con frecuencia se nos dicen cosas tales como que *fa* es igual a *do*, y nada tiene sentido si no estamos conscientes de que los traductores insisten en traducir también los nombres de las notas. De ahí que no sea improbable que la fuente italiana a la que me refiero haya traducido la partitura musical, para que la *C* coincidiera con nuestro bien amado *do*.

Ahora bien, la supuesta combinación y coincidencia temporal de las letras del alfabeto y de las sílabas medievales de Guido D'Arezzo, aparece como imposible, si decidimos creer en las fuentes anglosajonas que se refieren a las primeras como a la nomenclatura "moderna". Esto, a la vez, hace que atribuirle a Pitágoras el uso de las primeras siete letras del alfabeto para denominar los sonidos musicales, sea totalmente erróneo. Entonces "aprendemos" que, antes de Guido, se utilizaba una vocal cualquiera e igual para cantar todos los sonidos musicales. Resulta así que, a pesar de las cronologías, el sistema medieval del monje nacido en Arezzo da origen al *método moderno* de solmización (solfeo), que permanece sin alteraciones, es decir, como *do* movible, al menos hasta el siglo XVI. Una vez que pasamos de la música modal (modos griegos y, luego, modos eclesiásticos) a la música tonal (nuestros tonos mayores y menores, hasta la aparición de la música atonal y dodecafónica), cosa que coincide con el hecho de que la práctica musical se centre cada vez más en los instrumentos (y no ya en la voz), este uso dura muy poco.

Serían los franceses quienes, alrededor de 1600, introducirían el sistema del *do fijo*. Esto se corrobora a través del gran enojo y disgusto que expresa Jean Jacques Rousseau, unos 150 años después, ante lo que él califica como descomunal error de los franceses, consolidado por Rameau, y que sería la expresión clara de la muerte de la música francesa... si es que alguna vez existió tal cosa, añade el indignado ginebrino. Así, casi dos siglos después de la escisión religiosa, Rousseau intenta las últimas batallas en contra de un sistema de lectura musical que aparece ante sus ojos como irracional y antimusical. Pero a pesar de sus grandes esfuerzos porque los franceses, y los músicos en general, se percataran de las terribles desventajas de este método de lectura, nadie parece haberlo escuchado; los france-

ses logran instaurar su método, no sólo para sí mismos, sino para todo el mundo latino. Rousseau concluye que lo que menos hacen los músicos es pensar, y que es una lástima que los interlocutores de Rameau sigan siendo tan dóciles como los de Guido D'Arezzo, mientras que los que él conoce se resisten a todo tipo de cambio, "no por malo ni por bueno, sino simplemente por nuevo". A la luz de todo esto, las implicaciones religiosas, supuestamente directas y conscientes, en la también supuesta repartición de los saberes musicales, aparecen como inexistentes.

Otra vez según las fuentes anglosajonas, es sólo hacia 1650 cuando la sílaba *ut* es sustituida por *do* casi en todas partes. Son los "dóciles" franceses quienes ahora deciden no serlo, y hacer caso omiso de este cambio. Por lo tanto, hasta entonces, y hasta hoy para los franceses, no se trata en realidad de un sistema fijo o movible de *do*, sino de *ut*. Pero eso es lo de menos, pues en algunos momentos y lugares ni una ni otra sílabas se utilizaron.

Por ejemplo, en Inglaterra y en sus colonias, durante los siglos XVII y XVIII, las sílabas *fa, sol, la* y *mi* resultan suficientes para solfear, o más bien "fasolear" una escala completa. Las primeras tres sílabas sirven para designar tanto el primero como el segundo tricordio de una escala mayor (interválicamente idénticos entre sí), mientras que la utilización del *mi* enfatiza el semitono entre el séptimo y el primer/octavo grado de esa escala: *fa sol la, fa sol la, mi, fa*...[3] El semitono que une los dos tricordios entre sí quedaba así sin ser enfatizado. Es importante señalar aquí que, congruente con los fines didácticos para los cuales Guido D'Arezzo introdujo el uso de las sílabas, en su sistema de lectura los sonidos que ascendentemente formaban un intervalo de medio tono se distinguían por ser cantados siempre con la sílaba *mi*. Queda claro, entonces, que la sílaba *si* para cantar el séptimo grado de la gama mayor no fue introducida por Guido, sino mucho después, tal vez alrededor o conjuntamente con los cambios de que Rousseau da cuenta, y que Rameau parece haber consolidado.

Antes de pasar a las propuestas de los pedagogos, retomemos algunos de los muchos hilos que hasta aquí han quedado sueltos. Gracias o otras historias, nos enteramos de que "lo único" que debemos a Pitágoras es la primera ley física en acústica musical: la relación de la longitud de las cuerdas para producir la octava (2 a 1), la quinta (3 a 2) y la cuarta (4 a 3) de

[3] Cabe la pregunta, cuya respuesta aún no encuentro, de cómo se leería una escala menor en ese sistema.

un tono dado. A partir de estos números (1, 2, 3 y 4), que suman diez, pueden definirse todos los demás intervalos que ahora conocemos como pitagóricos y que dieron origen a nuestras escalas musicales. Nótese que se trata de la definición de las *distancias* entre los sonidos musicales y, por lo tanto, de la relación entre ellos, y no de la definición de sonidos aislados, que pudieran combinarse después para producir música. La aportación de Pitágoras no es poca cosa, pues, independientemente de que haya o no calculado las vibraciones por segundo para producir cada uno de los sonidos "musicales", y de que no debamos a él el uso de las letras del alfabeto para designarlos. La idea de que alguien, en algún momento, hubiera "descubierto", en la naturaleza o en alguna otra fuente, una serie de sonidos que pudieran llamarse musicales, así como la importancia conferida a un sistema de denominación de esos mismos sonidos, aparentemente tiene más que ver con nuestro concepto de música en la actualidad, y las explicaciones que a partir de él *imaginamos*, que con la historia "real" de la música.

A nuestros ojos (aunque debería ser a nuestros oídos), acostumbrados a ver los sonidos de manera independiente entre sí, como entes divinos materializados en un pentagrama y con una posición inamovible en un teclado, hablar de música como de una relación entre sonidos, resulta irrelevante. Nosotros *sabemos* que leer música significa ser capaces de dar un nombre a cada uno de los signos que tenemos enfrente, y que para ello no es necesario atender más que a la posición que ocupan en el pentagrama y a la clave que los precede. Los sostenidos, dobles sostenidos, bemoles y dobles bemoles sólo alteran el sonido, por lo que no afecta la lectura. Para los músicos, decía Rousseau, la música no es la ciencia de los sonidos, sino la de las negras, las blancas, las corcheas, etcétera.

Para tener una idea más clara de lo anterior, imaginemos que para aprender a hablar nos dedicamos a copiar las obras maestras de la literatura universal, sin ningún orden en especial, pero evitando sobre todo las más cercanas a nuestra cultura. Imaginemos que esto hay que hacerlo en una computadora parlante que va diciendo cada una de las *letras* conforme las vamos escribiendo. Para que esa computadora reproduzca palabras completas, hay que hacerlo con un ritmo determinado, es decir, lograr una perfecta coordinación entre los ojos (que leen) y los dedos (que escriben), además de un conocimiento tal del teclado que no tengamos necesidad de voltear a

verlo. Se nos recomienda entonces una serie de ejercicios de velocidad, y por lo menos ocho horas de práctica al día. Imaginemos que para ejercitar la lectura (solfeo) hay también un escrito que debemos leer en voz alta, mientras un experto en literatura escribe en su computadora parlante provista de bocinas. Tendría que transcurrir por lo menos un año, antes de que pudiéramos llegar al habla (armonía, contrapunto improvisación y composición); se nos daría entonces un manual que especificara cuáles asociaciones de letras son correctas, cuáles incorrectas, y cuáles están prohibidas, sin mencionar las razones de ello. La práctica se haría otra vez en la computadora, pero sin modelo a copiar. El examen consistiría en escribir de memoria el *Fausto* y la *Divina Comedia en la computadora parlante*. Si luego quienes no pasaron por tan profundos conocimientos no entienden lo que decimos a través de nuestra moderna computadora, es porque son incultos.

ENTRE MADRIGAL Y TANGO: SABERES OLVIDADOS

Intervienen aquí varios factores, de los cuales hay que resaltar dos: por un lado, el perfeccionamiento, proliferación y comercialización de los instrumentos musicales, y el atractivo que ellos ofrecen como supuestos simplificadores en los procesos de transmisión y adquisición de conocimientos y habilidades, que también modifican. A la vez, cada instrumento presenta problemas técnicos de ejecución específicos, lo que disminuye el tiempo que antes podía dedicarse simplemente a leer música, sin necesidad del instrumento. Finalmente, parecemos sucumbir ante el encanto de los instrumentos, al extremo de que no concebimos la posibilidad de la mera existencia de la música sin ellos.

Por otro lado, lo que nosotros vemos como el perfeccionamiento del sistema de escritura musical, así como de las técnicas de lectura (en las que vuelven a aparecer los instrumentos), convierte el descifrado de los signos musicales en un complejo arte en sí mismo. Rousseau no veía en esto más que una forma de exclusión musical para la gran mayoría de la gente y, por lo tanto, de una pérdida importante de posibilidades de democratización de la educación. Recordemos al respecto que el *Emilio* de Rousseau tendría que aprender música, aunque no se pretendía hacer de él un músico; sin

embargo, la razón de esto último era que ése no sería un oficio apropiado a su naturaleza, de la misma manera en que tampoco lo era el trabajo en un taller artesanal.

Al mismo tiempo, la profesionalización del campo musical, con su consecuente especialización, exige un panorama más o menos cerrado de conocimientos terminados, que permitan la preparación de nuevas generaciones de músicos que se distingan claramente de quienes no lo son, a lo que ayuda, por supuesto, la especialización en todos los otros campos del saber. Es importante, a este respecto, que ahora haya personas especialistas en afinar pianos, por ejemplo, por lo que los pianistas no necesitan siquiera enterarse de cómo funciona y cómo se afina su instrumento. Poco a poco, la práctica seria de la música va desapareciendo de los ámbitos familiares, privados e informales, para convertirse en la única ocupación de una pequeña proporción de los miembros de una sociedad. Se crea la orquesta sinfónica, para la cual hay que contar con un buen número de atrilistas que no necesitan conocer más que la parte que a ellos "les toca" interpretar de cada obra. Se hace necesaria también la construcción de grandes teatros. En fin, la música se convierte en un espectáculo cada vez más profesionalizado, pero también más elitista. Nos inventamos entonces el talento. Ya no se trata de averiguar si la música es un oficio apropiado para el *Emilio*, sino si éste tiene talento para ello, de manera que todos los Emilios y las Emilias (llámense como se llamen) quedan excluidos de tal arte, mientras no demuestren sus habilidades espontáneamente, en un medio no musical. Nos olvidamos así de otras dos cuestiones fundamentales: primero, que el aprendizaje de la música es efectivo si y sólo si éste empieza durante los primeros años de vida del individuo, y, segundo, que es necesario también educar musicalmente al público.

Los temores de Rousseau se confirman, y entramos al siglo veinte con un marco de referencia musical que se limita casi por completo a las obras y los compositores de los dos siglos anteriores, habiendo borrado de la memoria no sólo que la música solía ser auditiva, sino también que solía estar ligada a otras prácticas sociales, y que la música creada por quienes reconocemos como los grandes maestros, solía también estar en relación estrecha con la música popular y tradicional.

DANZA HÚNGARA A RITMO DE MARCHA

Es en este estado de cosas, ante esos olvidos desastrosos, que aparecen los primeros métodos y sistemas de educación musical: Dalcroze, Martenot, Willems, Suzuki, Orff, Kodály... todos ellos iniciados en el período de entre-guerras, y en pleno apogeo en Europa (más el Japón en proceso de occidentalización, para Suzuki) durante los años siguientes a la Segunda Guerra Mundial. Cada uno de estos métodos se centra en una parte específica de la música: el ritmo sobre todo, para Dalcroze; la expresión corporal, para Martenot; la entonación de intervalos, para Willems; la memoria auditiva y el violín, para Suzuki. Son las propuestas de Orff y Kodály las que aparecen más globales, y las que más se han difundido, tanto en Occidente como en Oriente, sobre todo en el caso de la de Kodály.

Volvamos a los cursos de nuestro maestro holandés, para tener una idea más clara de las características de la entrada de estas propuestas a nuestro país. Pierre van Hauwe confesaba tener tres dioses: Orff, Kodály y Piaget. De las ideas de ellos, decía, estaba compuesto su método *Jugando con música*. De Piaget, aunque no hubiera incursionado en el campo de la música, Pierre decía haber tomado las ideas para algunos de sus ejercicios de maduración, sobre todo en el aspecto rítmico. Habría que señalar que tales ejercicios constituían una de las partes más atractivas del método de Pierre, pero no nos detendremos aquí a averiguar si realmente eran de origen piagetiano y de qué manera.

Carl Orff era quien lo había obligado a dejar por un momento la dirección de orquestas y presentaciones públicas, para sentarse en el piso a hacer música con niños de preescolar, utilizando lo que hoy conocemos como el instrumental Orff. Según Orff, decía Pierre, sólo un músico verdaderamente profesional tenía el derecho (y la obligación) de entrar a los jardines de niños a iniciarlos en la música. Pero esto debía hacerse a través de los intereses de los propios educandos, partiendo del intervalo *universal*, presente siempre en el habla común y en las canciones infantiles de toda comunidad cultural: una tercera menor descendente (el cucú del reloj, que todos conocemos). A partir de ello habría que construir las escalas pentatónicas de *do* y *la* (recordemos que Pierre habla en sistema de *do movible*), para llegar a lo que Orff reconocía como la armonía universal, de

origen divino. Afortunadamente para mi curiosidad, Pierre se calló esto último, y pasaron muchos años antes de que yo pudiera descubrir las "verdaderas" ideas musicales de Orff.

De Kodály, Pierre decía haber tomado las sílabas rítmicas (el controvertido "titití"), la escritura musical en una sola línea (taquigrafía musical), la inclusión de canciones infantiles tradicionales en la educación y, por supuesto, el *do movible*. De ahí que, aparte de las modificaciones ya hechas antes a las sílabas de Guido D'Arezzo, nosotros cambiaríamos ahora el *sol* por *so*, "para no *comernos* el sonido, y evitar ponernos gordos", decía Pierre, y el *si* por *ti*, reservándonos el *si* para cantar el *so* sostenido.

Así pues, Orff y Kodály se fundían en un solo método para "jugar con música" y aprender, sin mayor dificultad, a leer y escribir signos musicales con sentido.

Fantasía: Aprendices de brujo en la árida montaña

En aquellos tiempos, los cursos de Pierre provocaron el surgimiento de lo que casi podríamos llamar una "moda" de educación musical. Unos cuantos meses después de su primer curso en Guadalajara, había unas cien escuelas, entre jardines de niños, primarias y secundarias (incluida una escuela para niños discapacitados), que me habían pedido asesorías o cursos para continuar con lo expuesto por Pierre. Y esto, a pesar de que la mayoría de los casi trescientos asistentes a aquel primer curso eran estudiantes de psicología, con interés en la musicoterapia (como yo, entonces). Un año después, hubo más de cien personas inscritas al curso "avanzado" de Pierre, y aún más a la repetición del curso anterior. Esta segunda y última visita de Pierre a Guadalajara provocó, para mi sorpresa, que un grupo de estudiantes de la escuela de música me pidiera, igualmente, que les proporcionara material de estudio y dirigiera las sesiones de lectura musical, en la casa de uno de ellos. Yo, por mi parte, seguía esperando, por el segundo o tercer año consecutivo, que reapareciera mi expediente perdido en la escuela de música, para poder volver a inscribirme. Empecé a sospechar, sin embargo, que el conocimiento musical no estaba en la escuela de música, sino en otro lado, y dimos comienzo a las sesiones de trabajo que los estudiantes proponían. De unos treinta interesados, después de unas cuantas sesiones quedaban sólo trece asiduos asistentes, incluida yo misma.

Unos meses después inauguramos nuestras actividades como futura asociación civil, con un curso para educadoras, pianistas y profesores de música en general, con cupo lleno (cuatro grupos de veinticinco personas cada uno). Las ofertas de trabajo, así como una sorpresiva y no solicitada plaza en el Departamento de Educación, no se hicieron esperar. Parecía evidente que la gente había enloquecido por la educación musical, mientras yo seguía repitiendo, como el topo de Winnie Pooh, que yo no estaba en ese cuento.

Sin embargo, como toda moda, ésta también fue pasajera. Una cosa es divertirse con sencillos ejercicios de lectura y armar orquestas instantáneas, bajo la guía de un experto, y otra, muy distinta, es convertirnos en los expertos. Muy pronto se descubrió que, detrás de esas atractivas prácticas y aparentes recetas para el éxito seguro con los niños, había un cúmulo de conocimientos y sobre todo de educación auditiva, que iban más allá de quitar unas cuantas placas de los xilófonos y carrillones para hacer que todo sonara bien. Además, el estudio no parecía terminar nunca. No se podía decidir, de una vez por todas, que tal canción se iba a cantar con tal acompañamiento y en tal tono, puesto que los niños no siempre podían cantar bien en el tono que decía la receta. Peor aún, no éramos capaces de descubrir el tono en que estaba una canción, fuera de las que ya estaban incluidas en las traducciones y adaptaciones de Pierre, por no mencionar los problemas causados por nuestra educación musical visual para determinar tanto el tono en que sí podían cantar los niños, como la relación entre ese tono y las placas de los instrumentos. Así, el número de personas interesadas en *enseñar* música fue disminuyendo poco a poco.

Por otro lado, había que estar dispuestos a pelear contra todo mundo, para implantar un sistema de lectura que los únicos que parecían aceptar y entender sin mayor dificultad eran los niños. Esto es, hasta que los padres, que ya habían aceptado de mala gana que sus hijos no tocaran un instrumento al menos durante un año entero de estudio musical, entraban en escena y descubrían que estábamos enseñando todo mal: sus hijos cantaban "do" cuando en realidad ellos *sabían* que la nota que estaba en la partitura era "re". Otra vez, el hecho de que los niños pudieran *cantar* toda la partitura, y *después* de ello interpretarla en un instrumento, cambiar de tono sin sufrir durante horas para hacer la transcripción de la música en el papel, decidir ellos mismos sus propias instrumentaciones, componer piezas tanto

instrumentales como vocales, etcétera, etcétera, mientras que sus padres no podían hacer más que decir los nombres de las notas, no quitaba que nuestras enseñanzas, a los ojos de estos últimos, fueran totalmente falsas. Así, quienes habían soportado la prueba del estudio constante, y logrado el entrenamiento auditivo necesario, fueron abandonando la batalla, conforme el número de niños cuyos padres confiaban en nuestros saberes, también disminuía.

Pero no sólo los padres de los niños intervenían, sino también los de los jóvenes músicos que se habían embarcado en tal aventura. Aparte de los dueños de la casa donde nos reuníamos al principio, pocos fueron los padres y las madres que estuvieran dispuestos a dejarse engañar, a creer que de verdad su hijo o, especialmente, su hija, estaba estudiando hasta altas horas de la noche, para hacer algo que, en lugar de promesas monetarias, anunciaba cada vez más gastos. Tampoco creerían los padres que la petición de una mesada mayor, por parte de sus hijos, tuviera que ver en realidad con su necesidad de comprar libros, partituras, instrumentos y hasta galletas para una comunidad de estudiantes que, además, se adivinaba bastante poco cuerda. Por otro lado, de entre los que resultaran ser los mejores maestros, hubo una que fuera literalmente sacada del grupo por sus padres, quienes aseguraban que sólo un mal músico se dedicaba a dar clases, sin percatarse de que lo que su hija estaba haciendo ahí no era más que estudiar música. Hasta la fecha, sigo preguntándome, por encima del mal sabor que la discusión con estos preocupados padres me dejó, y del sentimiento de culpa ante las lágrimas de la muchacha, quiénes esperarían ellos que prepararan a su hija, si no los buenos músicos, convertidos en profesores.

Finalmente, algunos de nuestros cosmopolitas coterráneos que ocupaban puestos estratégicos en la educación, aquéllos que no podían opinar realmente acerca de los cambios que se pretendían hacer en la lectura y enseñanza de la música, se declararon en contra de la intromisión de ideas extranjeras y "extranjerizantes", prometiendo apoyar el proyecto una vez que fuéramos capaces de partir de nuestras propias ideas, que seguramente serían muy mexicanas. La escuela de música, que sí podía opinar acerca de los cambios pretendidos, declaró éstos como innecesarios, y a sí misma igualmente en contra de los extranjeros. Esto último ciertamente se suavizó con la contratación de una nueva maestra, de origen no mexicano, para

impartir una clase de pedagogía que fuera específicamente musical, abandonando los contenidos anteriores, que se limitaban a hacer una breve reseña de la historia de la educación y de las técnicas y materiales didácticos en general, y a hacernos entender que éstos no se limitaban al gis y a los buenos pizarrones.

En resumidas cuentas, convencer a los adultos, y sobre todo a aquéllos que *sabían* algo de música, resultó ser una tarea que no podía cumplirse mediante el estudio, el trabajo, y, por ende, la adquisición de lo que nosotros veíamos como conocimientos y habilidades bastante más sólidos de lo que se nos había enseñado antes.

De alguna manera, sin embargo, yo ya estaba en ese cuento: ni mis permisivos y sí crédulos padres me obligarían a salir de él, ni me lo permitirían los pocos lunáticos que, como yo, habían decidido no escuchar el "colorín colorado". Mis indagaciones posteriores me llevaron a descubrir que las propuestas de Pierre habían sido bastante débiles, y su exposición de las ideas de Orff y Kodály, bastante superficial. La situación era aún peor de lo que ya se había visto.

Quodlibet: Cada loco con su tema

Antes que nada, y esto es algo que seguramente escandalizará a muchos especialistas en educación musical, que insisten en hablar de un método Orff-Kodály, resulta que el alemán y el húngaro, aunque contemporáneos y dedicados a lo mismo, no solamente tienen muy poco en común, sino que las ideas de ambos son contradictorias entre sí. Mientras que Carl Orff, junto con Gunild Keetman, propone un verdadero método, con ejercicios específicos secuenciados que deben servir para todo el mundo, Zoltán Kodály, quien trabajara junto con Béla Bartók, no sólo no pretende haber creado un método de educación musical, sino que advierte que la secuencia que ellos descubren como válida para Hungría, no vale para ninguna otra cultura. Orff compone en realidad una serie de ejercicios que conducen, según él, a la armonía universal, como ya lo habíamos apuntado más arriba. Kodály, por su parte, no respeta, en sus compilaciones de lecturas musicales, más que los patrones rítmicos, melódicos y armónicos de la música húngara de tradición oral.

Orff presenta, pues, una manera más o menos sencilla de adquirir el *verdadero conocimiento musical*, descalificando implícitamente, con ello, las prácticas musicales de otras culturas. Kodály, por el contrario, insiste una y otra vez en que la *verdadera música universal* no puede comprenderse más que cuando se parte de la propia cultura/música/lengua materna, y se le reconoce a este conjunto el mismo valor que a cualquier otro, sin importar la nacionalidad. Esto, para Kodály, incluye tanto la música culta, como la música folklórica. Aunque las raíces germanas de la música presentada por Orff, así como de la progresión que él propone, son evidentes, no menciona él –hasta donde yo sé– la necesidad de estudiar el propio folklore: su método tendría que ser suficiente. Afortunadamente, y tal vez debido a una cierta influencia de Kodály, el método de Orff pasa a América como *adaptación*, y no como traducción directa, incluyendo así algunos cantos y juegos de la tradición oral del país para el cual se realiza la adaptación.

Los objetivos son diferentes también para cada uno de ellos. Para Orff, se trata de adquirir no sólo habilidades musicales, sino también y sobre todo, disciplina, control, precisión... no es casual que en su método se hable de "máquina", tanto para referirse a las percusiones corporales, como para los ejercicios grupales de ritmo e improvisación de movimientos, hasta la puesta en marcha de una orquestación. Para Kodály, es una cuestión de identidad cultural que facilita el reconocimiento del otro como de un igual, de "alimento espiritual", de flexibilidad mental, de formación tanto intelectual como afectiva, técnica y sensorial. Tanto Orff como Kodály reconocen, sin embargo, que la educación musical debe comenzar lo más pronto posible, y este último especifica que, para ser un buen músico, lo ideal es empezar "nueve meses antes de que nazca la madre".

Las diferencias, que podríamos resumir como instrucción específica, frente a educación integral, resultan más comprensibles si recordamos que Orff se sitúa en una Alemania que cree en razas y culturas puras y superiores, y que Kodály está exactamente en el otro extremo, tratando de recuperar para Hungría la identidad perdida casi por completo, en un territorio constantemente invadido política y culturalmente durante siglos por turcos, austriacos, alemanes, soviéticos y rumanos.

Si los instrumentos y el material musical no mexicano fueran en realidad un impedimento para aplicar un método de educación musical, las ideas

de Kodály tendrían que haber sido acogidas sin más miramientos. Poner en práctica esas ideas significa, como ya dijimos, centrarse en las propias tradiciones musicales, pero también no utilizar ningún instrumento musical, mientras no se sea capaz de "escuchar lo que se ve y ver lo que se escucha", es decir, de pasar sin problemas de la partitura al sonido –de la misma manera en que leemos las palabras, pero ahora musicalmente, ya sea en voz alta o en silencio–, y viceversa, transcribir música como si se tratara de una conferencia. Los instrumentos entran en escena para aumentar el nivel de dificultad de la educación auditiva, y no al contrario: se canta al mismo tiempo que se toca, en *canon*; se canta en un tono distinto al que se toca; se canta una voz complementaria y se toca la principal, etcétera. Todo ello, en cualquier tonalidad y con cualquiera de las tres claves, sin importar su posición. Fuera de eso, las herramientas fundamentales de Kodály para la educación son la utilización de sílabas rítmicas, la fonomimia (signos manuales para representar los sonidos) y, por supuesto, la combinación de los sistemas de lectura relativo (sílabas) y absoluto (letras). Pero Kodály, con un profundo conocimiento de las músicas y los idiomas, no inventó absolutamente nada: todas sus ideas fueron tomadas de las más diversas fuentes, desde la ética musical de los pitagóricos y sus sucesores, hasta las aportaciones de lingüistas, filósofos, músicos, pedagogos, psicólogos y científicos sociales de su época. Así, la obra de Kodály, "se reduce" a la integración de saberes y conocimientos, enmarcados en una gran pasión cuyo principal objeto de interés no es sólo la música por la música, sino sobre todo quienes son capaces de crearla, re-crearla y disfrutarla: "todo hombre libre", decían los atenienses, y es evidente que Kodály entendía, con ello, "todo hombre y toda mujer".

Con nuestros superficiales *saberes* y fragmentadas visiones, seguimos asegurando que Orff consiste simplemente en utilizar un instrumental específico, y que Kodály no es más que *tititá* y un montón de signos que parecen más para locos o sordos, que para músicos, quienes aseguran no compartir ninguna de esas dos características. Dos cosas que son perfectamente combinables en un solo método, según los profesores de música, pero inútiles e innecesarias, según los músicos.

Como quiera que sea, para el egresado de una licenciatura en música –*que sabe música*– parece ser mucho más fácil declararse indignado cuan-

do una despistada –*que no sabe nada*– pretende que los músicos sean capaces de leer canciones infantiles a primera vista sin usar el piano, que intentar utilizar esos signos para locos, y aceptar que nuestro sistema de lectura musical no nos está sirviendo para gran cosa. En cuanto a la idea de que Kodály en realidad lo que pretendía con tales signos era enseñar música a niños sordos, la encontramos claramente en la película de Spielberg, *Encuentros cercanos del tercer tipo*. Recordemos aquella secuencia un poco fuera de contexto –según yo–, y con una serie de errores, tanto en los conceptos que supuestamente se explican, como en la aplicación de los signos, cuando se enseña a los niños la melodía a través de la cual se comunicarían con los extraterrestres. Una melodía creada, eso sí, por una de las grandes impulsoras de las ideas de Kodály en Estados Unidos, es decir, por alguien no muy alejada ni de E.T., ni de los locos, y capaz de poner oídos sordos ante las críticas de quienes insisten en que la educación musical para todos no es necesaria.

Yo, por mi parte, no insistiré más en lo contrario, ni en los métodos propuestos y las dificultades para lograrlo, sino, más bien, en los *saberes* –o tal vez creencias, que en cierto modo es un protosaber– que se oponen a nuevos caminos hacia el *conocimiento* y la *verdad*.

Sabemos, para empezar, que los cantos y juegos tradicionales sólo sirven para divertir y entretener a los niños, y que no transmiten absolutamente ningún conocimiento, ni musical ni social. De ahí que haya sido necesario componer canciones especiales para la educación, con textos que expliquen cómo es y debe ser el mundo, sobre patrones musicales "cultos", es decir, europeos, aunque con ello no respetemos las posibilidades vocales de los niños y, por ende, logremos que todos ellos sean desafinados, por no hablar de las identidades culturales.

Sabemos que la MÚSICA, con mayúsculas, es la creada por los grandes compositores y maestros de la música universal, y/o por quienes hayan seguido los cánones por ellos establecidos. Y ello es así porque tales músicos tenían talento, y contaban con un "genio creador" y una inspiración divina –o casi–, y no por andar perdiendo el tiempo con músicas no "serias" o con cuestiones mundanas. Ignoramos, pues, el hecho de que en las composiciones de nuestros ídolos aparezcan melodías infantiles y/o toma-

das del folklore,[4] así como el de que en los escritos de todos ellos se mencione siempre la importancia de la lectura y de otros estudios no directamente musicales.[5] Enterarnos de esto, por supuesto, significaría dejar nuestra sagrada labor musical, para perder el tiempo con músicas folklóricas y escritos cuyos signos no están en un pentagrama.

De tal manera, estamos dispuestos a reconocer el genio de Carlos Chávez, por su reinvención de una música indígena no existente, y, sobre todo, por haberla "elevado" al nivel de la música sinfónica. Reconocemos también el valor de Silvestre Revueltas, a través de la versión sinfónica de su Sensemayá, uno de los trabajos que hizo por encargo para sobrevivir, que luego fuera "arreglado" por otro, de forma que resultara digno de ser interpretado y escuchado en una sala de conciertos. Nos olvidamos, sin embargo, de la versión de Sensemayá tal como Revueltas la escribió, y –fuera de una o dos más de sus musicalizaciones para películas– no conferimos gran mérito al resto de su obra, en la que demuestra un profundo conocimiento tanto del folklore *mestizo* de nuestro país, como de la problemática social de su época.

Aunque este estado de cosas está cambiando lentamente, y empezamos a hablar de Revueltas con más respeto que de Chávez, su contemporáneo Julián Carrillo tendrá que esperar aún más para que sus cuestionamientos acerca de los sonidos musicales y su notación sean tomados más en serio y no como la obra de un "loco". Con su famoso "sonido trece", que no es más que la idea de que los sonidos musicales pudieran ser muchos más de los que aceptamos como tales,[6] y, sobre todo, con su *Teoría lógica de la música*,[7] Carrillo pone el dedo en la llaga y se burla hasta el cansancio de nuestros "legítimos" *saberes* y *conocimientos* musicales.

[4] Los ejemplos serían inagotables; mencionemos aquí sólo dos casos: 1) el primer movimiento de la Sinfonía No. 1 de Mahler, compuesto por completo alrededor de lo que para él debe haber sido Bruder Jacob, el *Frère Jacques* de los franceses, *Are you sleeping*, en inglés, o *Martinillo*, para nosotros; 2) aquella melodía que Mozart y Haydn se pedían prestada mutuamente, y que aparece en varias de las obras de ambos: *Ah! Vous dirais-je, maman*, conocida en inglés como *Twinkle, twinke, little star*, y traducida al español, gracias a los Muppets, como *Estrellita, dónde estás*.

[5] Brahms, por ejemplo, en una carta a Billroth, dice que para ser un buen pianista es necesario no sólo practicar muchas horas, sino también leer muchos libros. Las "reglas para el hogar y la vida" de Schumann, de su *Album para la juventud*, incluyen leer poesía, caminar al aire libre, no encerrarse como ermitaño, escuchar toda canción folklórica atentamente, y considerar todos los aspectos de la vida, incluidas otras artes y ciencias. Todo ello, como parte de lo que hay que hacer para llegar a ser un buen músico. Ambos son citados por Kodály.

[6] Cosa que algunos compositores contemporáneos están probando, al utilizar en su música lo que antes solíamos llamar "ruidos", aunque no era ésta precisamente la idea de Carrillo.

[7] Libro que, dicho sea de paso, es prácticamente imposible de conseguir. El único ejemplar de la biblioteca

Kodály hablaba de un plan de cien años para Hungría, que había comenzado con las primeras recopilaciones de canciones húngaras, hechas por otros antes que él, y que terminaría cuando todos fueran capaces de leer y escribir música. En Hungría esto parece haberse logrado, y Kodály demostró a sus incrédulos discípulos y al resto del mundo que el talento no dependía tanto del educando, sino de la manera en que se le educaba. La combinación de los dos sistemas de nomenclatura musical, letras y sílabas, en combinación con la fonomimia, resultó ser una de las herramientas indispensables para lograr la lectura musical, con una correcta entonación. Corrección que implica un gran desarrollo de lo que podríamos llamar "intuición musical" –esa parte no expresable a través de la escritura–, y de una sutileza tal, que va más allá de lo que aun el instrumento mejor afinado puede lograr.

Han pasado veinte años desde que logramos que esta ciudad aceptara un curso de pedagogía musical, sin costo económico más que para quien lo impartió y unos cuantos fanáticos del conocimiento, la música y la educación; cuarenta y siete años desde la publicación de la primera recopilación de canciones infantiles, hecha por Vicente T. Mendoza, y sesenta y nueve desde la T*eoría lógica de la música*. Sigue sin haber música en nuestras escuelas; seguimos teniendo una visión muy fragmentada y, en algunos casos, francamente falsa, de la realidad musical; estamos muy lejos de que siquiera todos los músicos sepan realmente leer y escribir música, y, más lejos aún de que éstos acepten que el resto de los mortales también es capaz de hacerlo. Seguimos escudándonos en nuestra certeza de la existencia del talento musical, así como de su revelación espontánea. Seguimos creyendo también que el conocimiento se da de una vez para siempre, como producto acabado, y no como algo en continuo proceso de construcción, de-construcción y revisión, en relación con una realidad dinámica.

de nuestra escuela de música, el que yo leyera hace muchos años, estaba lleno de anotaciones sarcásticas hechas por uno de nuestros más respetados maestros, y acabó por desaparecer.

¿*Da capo*, *Dal segno al fine*, o Marcha fúnebre?: Nuevas tecnologías

A partir de todo lo anterior –que no es más que una mínima parte, muy simple pero no por ello menos problemática, de un enorme cuerpo de saberes mezclados con creencias– me parece evidente que el conocimiento complejo no es privativo de la ciencia, sino que pertenece también al ámbito del arte. Tal vez una definición más cercana a la verdad de lo que es el arte, sería la combinación de sensibilidad e intelecto, pero, recordando a Feyerabend, quiero creer que esa definición puede aplicarse también a la ciencia. Si así fuera, la síntesis hecha por Kodály de las características de un buen músico, tendría que poder aplicarse a todos, artistas y científicos por igual: "1) Un oído bien entrenado", que podríamos extender a todos los sentidos (y sabemos que ése era el caso de Kodály); "2) Una inteligencia bien entrenada; 3) Un corazón bien entrenado; y 4) Una mano bien entrenada", con lo que Kodály se refería a la técnica. El entrenamiento de estos cuatro aspectos tendría que ser simultáneo y por parejo, sin dejar que uno de ellos se adelantara o se quedara atrás.

Ante las nuevas tecnologías, lograr esto en la música es tal vez más urgente que en el caso de las ciencias. Si la profesionalización del arte y la especialización en general hicieron innecesario que todo mundo aprendiera a leer y escribir música, y los instrumentos musicales lograron que también para los músicos fuera innecesario adquirir tales habilidades, las computadoras parecen amenazar con hacer innecesarios tanto los instrumentos musicales como la intervención humana para hacer música.

Sin embargo, los estudios de lenguajes computacionales con miras a que la música se pueda producir por estos medios, han encontrado, científicamente, lo que Kodály y Bartók habían señalado antes. Primero, que la entonación de un sonido determinado es incorrecta si se canta o se toca siempre igual, independientemente del contexto musical, aunque de eso ya ni nos enteramos, gracias sobre todo a la continua intervención del piano en nuestra educación musical. Esto es algo que, sin embargo, entienden perfectamente los buenos cantantes a capella de obras del Renacimiento, así como los buenos flautistas que participan en ensambles de flautas barrocas, esos instrumentos "para niños" no dignos de ser tomados en cuenta en nues-

tras escuelas de música. Segundo, que la interpretación es igualmente incorrecta cuando el aumento o disminución de velocidad se realiza con precisión matemática para cada uno de los sonidos de que se compone una pieza musical. Y esto último es lo que está causando más problemas a los especialistas en informática y música.

Dos caminos parecen presentársenos a este respecto: o acabamos de olvidarnos de lo específicamente humano en la producción musical, o volvemos a los métodos "arcaicos" de lectura y de entrenamiento auditivo, y a los conocimientos y saberes que tenían que ver con un arte que parecía ser para todos, y servir para casi todo. En este último caso, habría que recordar que la música debe disfrutarse, saborearse, entenderse, sentirse y compartirse; provocar las más diversas emociones, pasiones y reflexiones tanto en el ejecutante como en el auditorio, y que no se hace al margen de la sociedad y de la vida, es decir, de un conocimiento que va mucho más allá de las negras, blancas y corcheas, y de todos los saberes musicales en sentido estricto. Tendríamos que recordar, pues, aquello que dijera Leschetizky, citado por Kodály, de que no hay arte sin vida, ni vida sin arte: *Keine Kunst ohne Leben. Kein Leben ohne Kunst.*

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

Abbiat, Franco. *Historia de la música*, trad. Baltazar Samper, México, UTEHA, 1958, 5 t.

Bartók, Béla. *Escritos sobre música popular*, México, Siglo Veintiuno, 1979.

Candé, Roland de. *Historia Universal de la Música*, trad. Juan Novella Domingo, Madrid, Aguilar, 1981, 2 vols.

Carrillo, Julián. *Teoría lógica de la música*, México, 1939.

Desain, Peter y Henkjan Honing. *Musical machines: Can there be? Are we? Some observations on-and a possible approach to-the computational modelling of music cognition*, 1992.

Internet: http://www.nici.kun.nl/mmm/PAPERS/DH-92-C.HTML. (23/06/98).

Desain, Peter y Henkjan Honing. *Close to the edge? Advanced object-oriented techniques in the representation of musical knowledge*, 1993.

Internet: http://www.nici.kun.nl/mmm/PAPERS/DH-94-C.HTML. (23/06/98).

Feyerabend, Paul K. *Contra el método*, España, Planeta-Agostini, 1994.

Garland, Peter. *Silvestre Revueltas*, México, Alianza Editorial, 1994.

Graetzer, Guillermo (adap.). *Orff-Schulwerk: Música para niños*, obra didáctica de Carl Orff, Adaptación castellana para Latino América, 3a. ed., Buenos Aires, Barry, 1961-1962, 4 vols., t.I

Hein, Mary Alice. (edit.). *The legacy of Zoltán Kodály. An oral history perspective*, Budapest, International Kodály Society, 1992.

Hegyi, Erzsébet. *Solfege according to the Kodály concept*, Budapest, Editio Musica, 1975 y 1979, 2 vols.

Honing, Henkjan. *A microworld approach to the formalization of musical knowledge*, 1993. Internet: http://www.nici.kun.nl/mmm/PAPERS/H-93-A.HTML (23/06/98).

Kodály, Zoltán. *The selected writings of Zoltán Kodály*, Londres, Boosey & Hawkes, 1974.

Mendoza, Vicente *T. Lírica infantil de México*, México, FCE, 1980 (Col. Letras mexicana).

Menuhin, Yehudi y Davis Curtis W. *La música del hombre*, s.l., Fondo Educativo Interamericano, s.a.

Morán Quiroz, Hilda Mercedes. "Culture, éducation et pouvoir, les chansons dans l'éducation préscolaire au Mexique, de 1934 à 1963", tesis de doctorado, Montpellier, Francia, Universidad Paul Valéry, Montpellier III, 1966.

_____ "Max Weber: la racionalidad musical", *Contornos*, año 1, núm.3, julio-septiembre, Guadalajara, Jal., CUCSH-U de G. 1998.

Randal, Don Michael. *Harvard concise dictionary of music*, Harvard, The Belknap Press of Harvard University Press, 1978.

Revueltas, Rosaura (recop.). *Silvestre Revueltas por él mismo. Apuntes, diarios, correspondencia y otros escritos de un gran músico*, México, Ediciones Era, 1989.

Ribière-Raverlat, Jacquotte. *L'éducation musicale en Hongrie*, París, Alphonse Leduc & Cie., 1967.

Rousseau, Jean-Jacques. *Écrits sur la musique*, Francia, Stock/Musique, 1979.

Sándor, Frigyes (edit.). *Music education in Hungary*, Budapest, Corvina Press London, Boosey & Hawkes, 1975.

Szabolcsi, Bence. *Geschichte der Ungarischen Musik*, Budapest, edit. Corvina, 1955.

Szónyi, Erzsébet. *Musical reading and writing*, Budapest, Boosey & Hawkes/Corvina Press, 1974, 1978 y 1979, 3 vols.

Van Hauwe, Pierre. *Muziek voor de Jeugd. Inleiding tot het Orff-instrumentarium*, Amsterdam, New Sound, 1965, 4 tomos.

Van Hauwe, Pierre. *Jugando con Música*, adapt. para México María de la Victoria Nadal y Adriana Sepúlveda, México, ed. del autor, 1976, 2 vols.

Van Hauwe, Pierre. *Jugando con Música, Libro del maestro*, trad. De Luis A. Estrada y otros, adapt. María de la Victoria Nadal y Adriana Sepúlveda, México, ed. del autor, 1976, 2 vols.

Van Hauwe, Pierre. *Algemene Bourdonleer en het Orff-instrumentarium*, Amsterdam, New Sound, s.a.

Vikár, László (edit.). *Reflections on Kodály*, Budapest, International Kodály Society, 1985.

Villoro, Luis. *Creer, saber, conocer*, México, Siglo Veintiuno, 1996.