

La voluntad y lo sublime en la música:

Schopenhauer y Baudelaire

DR. JUAN CARLOS OREJUDO PEDROSA

Schopenhauer, a pesar de sus violentas críticas a Hegel, a Fichte y a Schelling lo podemos considerar como "el último de los grandes filósofos del Idealismo romántico alemán".¹ Baudelaire es considerado el último esplendor de la poesía romántica en un período de decadencia. Ambos autores han contribuido a la reflexión estética de su tiempo, ofreciendo una nueva visión de las artes y concretamente de la música, que es el arte romántico por excelencia. En estas páginas analizaremos el concepto de voluntad y de lo sublime en Schopenhauer en relación con la estética de un poeta francés de la segunda mitad del siglo XIX, Charles Baudelaire. El romanticismo francés que culmina con la obra de Baudelaire titulada *Las Flores del Mal* no está exento de un pesimismo por la vida y por la existencia, la cual conecta con el sentimiento de angustia del existencialismo del siglo XX, es decir, la sensación de que la vida carece de sentido por sí misma, que la vida está abocada a la muerte, que el hombre trata de redimir la vida a través del arte, de la filosofía y de la literatura pero sin lograr alcanzar el ideal soñado; el hombre moderno, consciente de que su existencia carece de una finalidad y de un sentido (absoluto) desespera de su propia desesperación.

En este ensayo analizaremos los conceptos de voluntad y de lo sublime en Schopenhauer en conexión con la pérdida del gusto por la vida en Baudelaire; el amor al arte en Baudelaire conduce a una sublimación y aniquilación de la voluntad; el Spleen en Baudelaire deriva de un deseo de infinito que no puede realizarse en este mundo. La estética de Schopenhauer refleja un pesimismo por la vida y por otra parte abre la posibilidad para el hombre de una liberación a través del arte y en concreto de la música. La música se desliga de las demás artes y ocupa tanto para Baudelaire como para Schopenhauer un lugar privilegiado en la estética y en la metafísica de lo bello.²

¹ Muñoz-Alonso López, Gemma. 1989. "Introducción. La espiral de Schopenhauer", en Philomenko, Alexis. *Schopenhauer, una filosofía de la tragedia*. Anthropos. Pág. 7.

² En relación a la estética de Schopenhauer me basaré fundamentalmente en la obra de Rosset, Clement. *L'esthétique de Schopenhauer*. PUF, 1989.

Más adelante menciona que:

"El análisis de las unidades señala el camino hacia la solución de estos problemas vitalmente importantes. Demuestra la existencia de un sistema dinámico de significados en el cual se encuentra la unidad afectiva e intelectual. Muestra que cada idea contiene una actitud afectiva transmutada hacia el trozo de realidad al cual se refiere. Avanzando, nos permite delinear la trayectoria que va desde las necesidades e impulsos de un individuo hasta la dirección específica que toman sus pensamientos, y el camino inverso de éstos hacia su conducta y actividad".

De lo anterior entendemos que toda emoción que experimentamos busca una deliberación, una manera de representación en nuestra mente que no puede ser negada, sino que debe ser manifiesta para que nuestra experiencia respecto a lo percibido, como fuente de emoción, en nuestro caso la música y sus cualidades fundamentales, pueda ser completa, con plenitud vital. El aspecto cognitivo-afectivo de la música ha sido ubicado cerca de su núcleo. Según la descripción de Roger Sessions, citado por Gardner:³

"La música es movimiento controlado del sonido en el tiempo... Está hecha por humanos que la quieren, la disfrutan e incluso la aman. Schoenberg, compositor difícilmente conocido por su sentimentalismo, lo expresó como sigue: "...tiene el poder de influir en las partes ocultas de nuestra alma y de nuestras esferas sentimentales... esta influencia nos hace vivir en el país del ensueño de deseos cumplidos o en un infierno soñado".

Es difícil que cualquiera que haya estado asociado en forma íntima con la música pueda dejar de mencionar sus implicaciones emocionales. En su obra Gardner⁴ se refiere a la inteligencia musical como "...un conjunto medular de habilidades que son esenciales para toda participación en la experiencia musical de una cultura." De acuerdo a lo que nos dice el filósofo rumano Ciorán:⁵ "La música sólo existe mientras dura la audición, como Dios mientras dura el éxtasis", lo que indica que el inicio de la experiencia musical existe en tanto que escuchemos con atención, que interioricemos aquello que escuchamos. La expresión y apreciación musical debe ser responsable de enseñar a escuchar, de que las niñas y niños escuchen bien. Nunca será excesivo el énfasis puesto sobre el hecho de que la educación es un proceso que enfatiza el desarrollo cognitivo-afectivo. Las ideas no se hallan aisladas del contexto emocional de la niña y niño, o al menos hasta que se les hayan enseñado directa o indirectamente. Relacionan su comportamiento cognitivo-afectivo en la expresión y apreciación musical, especialmente cuando comprometen todo su cuerpo y sus emociones sobre experiencias pasadas y presentes. Los educadores debemos guiar el desarrollo cognitivo-afectivo de la niña y el niño teniendo siempre en cuenta sus actitudes. Las experiencias musicales de la mayoría de los niños pequeños pueden ser planeadas sobre una base de adquisición de conocimientos y al mismo tiempo proporcionar beneficios afectivos; el hecho de que se entreguen a sus propios movimientos y fantasías provocará necesariamente respuestas afectivas. Al enseñar a percibir, oír y explorar los sonidos y silencios, el ritmo, el uso de la memoria auditiva, la expresión corporal y el

⁸ Gardner, H. 2004. *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica: DF, México. Pág. 143.

⁹ Gardner, H. 1983. *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica: DF, México. Cuarta reimpresión 2004. Pág. 142.

¹⁰ Ciorán, E. M. 2009. "El Edén de los abúlicos" en *Revista Pauta*, núm. 110, abril-junio. Educal: DF, México. Pág. 6.

Desafortunadamente el sistema educativo sólo desarrolla las habilidades de los alumnos de manera parcial, descuidando casi completamente la impartición de esta asignatura por razones que tienen que ver con la falta de preparación e interés de parte de los directivos y maestros. Como símbolo del arraigo y la importancia formativa de la música en el desarrollo de la cultura mexicana a través de los siglos basta mencionar el sitio que ocupó en la sociedad prehispánica en ceremonias de índole cultural y religioso. Como ejemplo puedo citar el mural en el Cuarto 1, muro este de Bonampak en el que se observa a personajes mayas tañendo instrumentos musicales. Esa imagen nos demuestra la gran relevancia que tenía la música en la vida política y social prehispánica. Para la pedagogía contemporánea, la educación musical no es complemento de una formación integral sino parte de ella misma. Los valores estéticos inherentes a la música deben considerarse como la justificación primordial de la inclusión de la expresión y apreciación musical en las escuelas. Si nos planteamos la pregunta: ¿qué es el conocimiento musical?, debemos considerar dos aspectos frente a la música: uno, que la música es una facultad de la especie humana como la visión y el lenguaje y otro, que se asocia con la parte cultural del individuo, sus actividades colectivas, ceremonias y vida social.

Si seguimos el consejo de Platón en sus "Diálogos" que nos invita a desarrollar la capacidad de distinguir la buena música, sobria y ordenada, de la mala, lograremos el desarrollo del oído de las niñas y niños llevándolos a la exploración de los sonidos y el entorno sonoro, entre otras actividades relacionadas con el ámbito musical, incidiendo en su formación integral. Así pues, el adiestramiento motoriz, el desarrollo del ritmo además de la educación auditiva, no son aspectos de utilidad estrictamente musical, sino que producen un sentido de transferencia a los demás aspectos intelectuales y sensoriales contenidos en el resto de las asignaturas escolares. Así Riaño Galán⁵ menciona que contribuye al desarrollo integral de la persona en sus tres dimensiones: la fisiológica, la psicológica y la sociológica, en tanto que Casas⁶ afirma que el trabajo o práctica musical contribuye a afianzar la autoestima física, afectiva, social, académica y ética en las niñas y los niños. Lograr que los contenidos del currículo escolar sean no sólo significados para los alumnos, sino que adquieran sentido personal en su actividad cotidiana, que los motive a actuar en correspondencia con ellos, es uno de los altos fines de la formación integral, que sólo podrá alcanzarse cuando se rescate su esencia social y humana.

Valor formativo de la música en el plano cognitivo-afectivo

En el primer capítulo de *Pensamiento y lenguaje*, Vigotsky⁷ señala el principio de la unidad de lo cognitivo-afectivo y nos dice:

"Consideraremos la relación entre la inteligencia y el afecto, cuya separación como objetos de estudio es el punto más débil de la psicología tradicional, puesto que hacen aparecer el proceso de pensamiento como una corriente autónoma de pensamientos que se piensan a sí mismos, segregada de la plenitud vital, de los intereses y necesidades personales, de las inclinaciones e impulsos del sujeto que piensa".

5. <http://www.educaweb.com/noticia/2008/02/11/educacion-musical-sociedad-hoy-12781.html>.

Consultado el 25 de julio de 2012.

6. Casas, M. V. 2001. "¿Por qué los niños deben aprender música?", en *Revista Colombiana Médica*. Vol. 32, núm. 4. Pág. 202.

7. Vigotsky, L. S. 2008. *Pensamiento y Lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psicológicas*. Quinto Sol. DF, México. Pág. 24.

Los personajes de la literatura moderna, en palabras de Claudio Magris, están atrapados en un mundo que les sumerge en unas contradicciones insuperables, en un eterno conflicto entre "los sueños de totalidad y la angustia del nihilismo, entre la plenitud y la disgregación del sentido".³ El hombre moderno, sumergido en la vida vertiginosa de las grandes ciudades, siente que su vida diminuta se disuelve en las grandes multitudes y que la muerte acecha al paseante solitario, el cual busca en cada rincón un alivio a su dolor y a su angustia de vivir. Baudelaire al final de su vida siente de manera más aguda la sensación del Spleen, la pérdida del gusto por la vida, lo cual acentúa su visión de la bohemia, el dolor insuperable del alma que vive su propia decadencia; Baudelaire se siente culpable por haber malgastado su vida, por haber perdido lo que nunca podrá recuperar, la salud y la unidad del alma. Baudelaire se siente cada vez más cerca de la desesperación ("Et moi, je suis sans cesse, sans que tu t'en doutes, au bord du suicide"⁴) y sin embargo no cree que la muerte sea la solución definitiva: "Je ne puis pas me tuer sans avoir mis mes affaires en ordre".⁵ Baudelaire no se conforma con esta simple explicación y desea ir hasta el fondo del asunto. Baudelaire confiesa a su madre que ha perdido completamente el gusto por la vida: "Chaque minute me démontre que je n'ai plus de goût à la vie".⁶

En 1862 Baudelaire escribe a su madre para comunicarle su estado de desánimo: "I y a, je crois, peu d'exemples d'une vie aussi mal dilapidée que la mienne: ce qui est vraiment curieux, c'est que je n'y prends aucun plaisir".⁷ Baudelaire "ha alcanzado el nivel más bajo, es decir, el grado más alto de desmoralización".⁸ Nada en esta vida le estimula para seguir viviendo: "sí, Baudelaire no se suicida porque ha perdido el gusto por la vida".⁹ En otras palabras, su propia falta de curiosidad e indiferencia por la vida constituyen el principio de una vida superior y diferente. El dandy basa su diferencia en una vida que en realidad carece de ser y que ha perdido completamente toda su sustancia: "Le Printemps adorable a perdu son odeur"¹⁰. La muerte, por tanto, es lo único que le consuela y le hace vivir.

En 1864 Baudelaire busca la soledad fuera de su país natal, en la capital de Bélgica: "Quand j'aurai inspiré le dégoût et l'horreur universels, j'aurai conquis la solitude".¹¹ El 24 de abril de 1864 Baudelaire abandona París para ir a vivir a Bruselas. Tres razones le empujaron a realizar este viaje: la mala acogida de su obra por parte de sus compatriotas, la esperanza de encontrar un editor para sus *Obras completas* y la posibilidad de ganar dinero dando

3. Magris, Claudio. 1993. *El Anillo de Clarisse, Tradición y nihilismo en la literatura moderna*. Ediciones Península. Págs. 22-23.

4. Baudelaire, Charles. 2000. *Correspondance*. Selección y presentación de Claude Pichois y Jérôme Thélot, Gallimard. Pág. 295. Carta a la señora Aupick, del 6 de mayo de 1861: "No estoy en todo momento, sin que lo sospeches, al borde del suicidio".

5. *Ibid.*, pág. 237. "Yo no puedo matarme sin poner mis asuntos en orden".

6. *Ibid.*, pág. 238. "Cada minuto me demuestra que he perdido el gusto por la vida".

7. *Ibid.*, pág. 278. Carta a la Señora Aupick, del 10 de agosto de 1862: "Hay, creo, pocos ejemplos de una vida tan mal dilapidada como la mía, lo que es verdaderamente curioso es que ello no me da ningún placer".

8. Bin, Georges. 1948. *Le Sordisme de Baudelaire*. J. Corti. Pág. 189.

9. *Ibid.*

10. Baudelaire. 1975. *Oeuvre Complètes*. Texto établi, présenté et annoté par Claude Pichois, Gallimard. Bibliothèque de la Pléiade, tome I. Pág. 78. El poema "el gusto de la nada". "La primavera adorable ha perdido su aroma".

11. *Ibid.*, pág. 660.

conferencias. Pero todos estos proyectos fracasan, lo cual hunde al poeta en un estado melancólico y de Spleen que le conducirá a una muerte prematura.¹² Según Kempf, la mística de Baudelaire es "una anticipación de la muerte". Según Pichois, "él no ganaba Bélgica. Él perdía Francia. Aquí está, solitario, en el camino de la muerte".¹³

Lo Sublime (Kant) y la Muerte en Schopenhauer y Baudelaire

La reflexión kantiana constituye el punto de partida del pensamiento de Schopenhauer.¹⁴ En la segunda edición de su obra *El mundo como voluntad y representación*, Schopenhauer añade un capítulo en el que pretende dar una explicación al hecho de la *necesidad metafísica* experimentada por todo hombre, independientemente de su condición particular.¹⁵ En la misma línea que Kant, Schopenhauer define la "metafísica" como un "saber o un conocimiento que excede por completo los límites de la experiencia".¹⁶ La necesidad metafísica que tiene todo hombre de conocer y de ver más allá de los límites impuestos por la experiencia no sólo constituye, para Schopenhauer, las condiciones del asombro filosófico y metafísico ante el enigma del mundo sino que además nos confronta con la situación trágica del hombre ante el dolor y la muerte. Para Schopenhauer no hay metafísica sin dolor y nada es más universal que la desdicha y todo hombre que toma conciencia de la muerte no puede escapar al dolor del mundo.

El concepto de lo sublime en Schopenhauer está íntimamente ligado a la conciencia de la muerte, a la idea de aniquilación y destrucción que anida en todas las cosas mortales de este mundo. Schopenhauer retoma uno de los conceptos estéticos que desde Kant, incluso Burke, hasla nuestros días, a través del romanticismo hasta Baudelaire, abrirá nuevos espacios inexplorados de la experiencia estética: lo sublime.¹⁷ Lo sublime, categoría

12. Kempf, R. 1977. *Dante, Baudelaire et Cie*. Seuil. Pág. 161.
 13. Pichois, C. 1987. Ziegler J., *Baudelaire*, Julliard. Pág. 481.
 14. Avia, Remedios. 1999. *Identidad y Tragedia, Nietzsche y la Fragmentación del Sujeto*, Crítica. Pág. 148.
 15. *Ibid.*
 16. *Ibid.*, pág. 164.
 17. Trias, Eugenio. 2001. *Lo bello y lo Sinistro*, Ariel. Págs. 30-31: "La categoría de lo sublime, explorada a fondo por Kant en la *Crítica del Juicio*, significa el definitivo paso del Rubicón: la extensión de la estética más allá de la categoría imitativa y formal de lo bello. En tanto el seramiento de lo sublime puede ser despertado por objetos sensibles naturales que son concebidos negativamente, fallos de forma, informes, desmesurados, desmadrados, caóticos, esta categoría, que un viaje por la cordillera alpina puede remover, lo mismo que la visión cegadora de una tempestad o la percepción de una extensión indefinida que sugiera desolación y muerte lenta, así un desierto arábigo, rompe el yugo, el *non plus ultra* del pensamiento sensible heredado de los griegos, abrieron rutas hacia el *Mare tenebrarum*. La exploración del nuevo continente, iniciada por Kant de forma decisiva y decidida, correrá a cargo del romanticismo". Véase, Kant, Immanuel. 1981. *Crítica del Juicio*, Espasa-Calpe. Traducción del alemán por Manuel García Morente. Págs. 145-146: "Lo bello de la naturaleza se refiere a la forma del objeto, que consiste en su imitación; lo sublime, al contrario, puede encontrarse en un objeto sin forma, en cuanto en él, u ocasionada por él, es representada imitación y pensada, sin embargo, una totalidad de la misma, de tal modo que parece tomarse lo bello como la exposición de un concepto indeterminado del entendimiento, y lo sublime como la de un concepto semejante de la razón".

pasa por ahí. Es a través de los lenguajes artísticos, con la participación del sentido estético y de otras áreas del conocimiento, que se logra el acercamiento a otras facetas del género humano. Por ello, la importancia de la Educación Artística vista como un conjunto de materias que busca la formación de una personalidad infantil con base en las distintas manifestaciones artísticas es tal que, sin la incentivación de sentimientos e ideas a partir del arte, las niñas y los niños verán incompleta su educación básica, exteriorizando sus emociones, sentimientos e ideas y que sean atendidos tres aspectos básicos en el individuo: sensibilidad, creatividad y libertad, factores esenciales para buscar o preservar la humanización de la sociedad. Desde los límites de la reflexión de Vigotsky,² la importancia del arte en la infancia radica en su influencia en el mundo interior de la niña y el niño, en sus ideas y en sus pensamientos. Bravo Molina³ comenta que la formación integral como misión trasciende al profesor en tanto que hace referencia a su labor de educador y formador de la condición humana de los sujetos con quienes irradia su accionar cotidiano, promoviendo conocimientos, actitudes y valores que logran que el niño y la niña se relacionen de mejor manera con el mundo social del que forman parte.

Importancia de la Educación Artística en la formación integral

Las escuelas primarias pertenecientes a la SEP contemplan a la Educación Artística como conformada por cuatro distintas disciplinas que son la expresión corporal y danza, la expresión y apreciación teatral, la expresión y apreciación plástica y la expresión y apreciación musical y que requieren de interés y continuidad para su desarrollo pero desafortunadamente esta asignatura se encuentra descuidada. La Educación Artística busca llevar al alumno a promover su desarrollo intelectual, físico, emocional y espiritual a través de la creación artística propia y a la valoración de la obra de un tercero. En este tránsito las niñas y niños logran el desarrollo intelectual a través del proceso creativo como actividad mental, encontrando soluciones nuevas a planteamientos específicos; el desarrollo físico, mediante la manipulación de elementos y dinámicas que le proporcionan un sólido desenvolvimiento motor; el desarrollo emocional, con la expresión de estados de ánimo, pensamientos y sentimientos plasmados en obras propias y el desarrollo espiritual, encontrando en el contenido artístico la representación de valores humanos universales.

El Plan de Estudios 2011 de la SEP, al referirse a la Educación Artística en primaria, establece lo siguiente:

"Para favorecer el desarrollo de la competencia artística y cultural es indispensable abrir espacios específicos para las actividades de expresión y apreciación artística, tomando en cuenta las características de las niñas y los niños, porque necesitan de momentos para jugar, cantar, escuchar música de distintos géneros, imaginar escenarios y bailar. De esta manera enriquecen su lenguaje; desarrollan la memoria, la atención, la escucha, la corporeidad y tienen mayores oportunidades de interacción con los demás".⁴

2. Vigotsky, L. S. 2007. *La imaginación y el arte en la infancia*. Ediciones Coyoacán: DF, México.
 3. Bravo Molina, C. R. 2002. "El concepto de formación pedagógica: Tradición y modernidad", en *Revista de Ciencias Humanas*. Perena Bogotá.
 4. <http://basica.sep.gob.mx/dgco/ctio/ppt/PlanEdu2011.pdf>, Pág. 55. Consultado el 25 de julio de 2012.



La Aprehensión

artístico-musical en edades de 6 a 12 años

Resumen

En este trabajo expongo un acercamiento conceptual a la trascendencia del saber artístico-musical en la formación integral de las niñas y niños que cursan una educación primaria normada por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Transitaré de lo general a lo particular contextualizando la formación musical desde una perspectiva de necesaria diversidad entre los que aprenden, para lograr una educación completa. Se alude a la importancia de la Educación Artística en la formación integral, al valor formativo de la música en los planos cognitivo-afectivo y a la educación estética y sensibilidad como elementos a desarrollar en las niñas y niños.

Palabras clave: música, inteligencia, sensibilidad, oído.

Introducción

Mi intención es proponer una herramienta pedagógica en la asignatura de Educación Artística del sistema de primarias públicas pertenecientes a la Secretaría de Educación Pública (SEP) que integre posturas teóricas y cosmovisivas, así como procedimientos tendientes a reconocer la diversidad de los sujetos que aprenden y la necesaria utilización de las potencialidades de la música para estimular aprendizajes, con acciones diversificadas y motivantes que no sólo movilicen a los sujetos a aprehender la experiencia musical en los ambientes escolares, sino que los incentiven a continuar aprendiendo, pues sólo así se prepararán de modo integral para enfrentar los retos del mundo globalizado. En el acápite primero llamado "Especificidad del saber artístico-musical y su valor estético-pedagógico" aclaro la importancia de la Educación Artística en la formación integral del hombre, refiriéndome al valor formativo de la música en los planos cognitivo-afectivo y menciono la trascendencia de la educación estética y el desarrollo de la sensibilidad en la vida profesional del ser humano.

1. Especificidad del saber artístico-musical y su valor estético-pedagógico

Cuando niños iniciamos nuestro tránsito hacia convertimos en hombres y mujeres en la escuela primaria y, uno de los puntos por los que transitamos, es la formación estética entendida como todo aquello que, bajo un criterio de selección, valoramos que merece ser objeto de nuestra atención y conocimiento. Gennari considera como constante la disposición que prestamos a lo estético en nuestro andar, afirmando que nuestro viaje a través de la humanidad todavía

1. Gennari, M. 1994. *La educación estética. Arte y literatura*. Paidós: Buenos Aires.

DR. DAVID JOSUÉ ZAMBRANO
Primera parte

central de la filosofía kantiana, como subraya Félix de Azúa, "es un concepto neutro; no es el ni la sublime. Es lo. Para Kant lo sublime es un grado superior a lo bello y sólo se presenta ante nosotros cuando la contemplación de algún fenómeno de gran envergadura, como el estallido de un volcán, el furor del huracán o el fragor de una batalla nos sobrecogen el ánimo y nos dejan anonadados"¹⁸. Kant distingue claramente entre lo bello y lo sublime y asimismo entre lo bello natural y lo bello artificial, aunque en la estética de Schopenhauer estas distinciones no ocupan el lugar privilegiado que ocupan para Kant y, en general, para la filosofía alemana que desemboca en el idealismo metafísico. No obstante, la estética de Kant, su concepción de lo sublime, anticipa algunas ideas estéticas fundamentales de Schopenhauer, aunque como veremos, el autor del *Mundo como Voluntad y Representación* se manifestará a la luz de su pensamiento no tanto como un kantiano ortodoxo sino como un filósofo salido de la academia platónica.

Kant ofrece en su *Crítica del juicio* tres definiciones de lo sublime: 1) "Sublime llamamos lo que es absolutamente grande"¹⁹; 2) "Sublime es aquello en comparación con lo cual otra cosa es pequeña"²⁰; 3) "Sublime es lo que, sólo porque se puede pensar, demuestra una facultad del espíritu que supera toda medida de los sentidos"²¹. Lo sublime, desde el punto de vista estético, despierta, como afirma Kant, el "sentimiento de una facultad suprasensible en nosotros"²², en otras palabras, las Ideas de la Razón. El concepto de lo Sublime en Kant se subdivide en dos categorías: lo sublime matemático y lo sublime dinámico, siendo este último el que más influencia tuvo sobre el pensamiento de Schopenhauer y concretamente en la estética schopenhaueriana, la cual posee un contenido trágico que remite a las fuerzas opuestas y contrarias que luchan en el reino de la naturaleza; en otras palabras, la naturaleza como fuerza da lugar, en la terminología kantiana, a lo sublime-dinámico: "Fuerza es una facultad que es superior a grandes obstáculos. Lo mismo significa un poder, aunque éste es superior a la resistencia incluso de lo que tiene fuerza. La naturaleza, en el juicio estético, considerada como fuerza que no tiene sobre nosotros ningún poder, es dinámico-sublime. [...] Si la naturaleza ha de ser juzgada por nosotros dinámicamente como sublime, tiene que ser representada como provocando

18. Azúa, Félix de. 2002. "Sublime", en *Diccionario de las Artes*, Anagrama. Pág. 264.

19. Kant, Immanuel, *Crítica del Juicio*, op. cit., pág. 149.

20. *Ibid.*, pág. 151.

21. *Ibid.*, pág. 152.

22. *Ibidem*: "Pero justamente porque en nuestra imaginación hay una tendencia a progresar en lo infinito y en nuestra razón una preferencia a totalidad absoluta, como idea real, por eso más misma incomodación de nuestra facultad de apreciar las magnitudes de las cosas en el mundo sensible es, para esa idea, el despertar del sentimiento de una facultad suprasensible en nosotros. [...] Por lo tanto, ha de llamarse sublime, no el objeto, sino la disposición del espíritu, mediante una cierta representación que ocupa el Juicio reflexionante".

temor [...] El que teme no puede en modo alguno juzgar sobre lo sublime de la naturaleza, así como el que es presa de la inclinación y del apetito no puede juzgar sobre lo bello [...] Rocas audazmente colgadas y, por decirlo así, amenazadoras, nubes de tormenta que se amontonan en el cielo y se adelantan con rayos y truenos, volcanes en todo su poder devastador, huracanes que van dejando tras sí la desolación, el océano sin límites rugiendo de ira, una cascada profunda en un río poderoso, etc..., reducen nuestra facultad de resistir a una insignificante pequeñez, comparada con su fuerza. Pero su aspecto es tanto más atractivo cuanto más temible, con tal de que nos encontremos nosotros en lugar seguro, y llamamos gustosos sublimes esos objetos porque elevan las facultades del alma por encima de su término medio ordinario...".²³

Lo sublime para Kant, como resalta Eugenio Trias, comunica al hombre su insignificancia física (o natural) y por otra parte su superioridad moral (sobre el mundo natural): "En primer lugar el sujeto aprehende algo grandioso (muy superior a él en extensión material) que le produce la sensación de lo informe, desordenado y caótico. La reacción inmediata al espectáculo es dolorosa: siente el sujeto hallarse en estado de suspensión ante ese objeto que le excede y le sobrepasa. Lo siente como amenaza que se cierne sobre su integridad. A ello sigue una primera reflexión sobre la propia insignificancia e impotencia del sujeto ante el objeto de magnitud no mensurable. Pero esa angustia y ese vértigo, dolorosos, del sujeto son combatidos y vencidos por una reflexión segunda, supuesta y confundida con la primera, en la que el sujeto se alza de la conciencia de su insignificancia física a la reflexión sobre su propia superioridad moral. Ello es posible en razón de que el objeto incommensurable remueve física, sensiblemente en el sujeto una Idea de la Razón. Idea que es, por definición que la distingue del concepto del entendimiento, concepción de lo infinito (en nuestra alma, en la naturaleza, en Dios). El objeto físico infinito sensibiliza, por tanto, la idea racional-moral de infinitud. Con lo que el sujeto alcanza así la conciencia de su propia superioridad moral respecto a la naturaleza, que, sin embargo, evoca y remueve en él, al presentarse caótica, desordenada y desolada, la idea de infinito, dada así sensiblemente como presencia y espectáculo. Lo infinito se mete así en nosotros, en nuestra naturaleza anfibia de espíritus carnales".²⁴

23. *Ibid.*, págs. 162-163.

24. Trias, Eugenio, *Lo Bello y lo Sublime*, op. cit., págs. 33-34.

materiales. A consecuencia de esta falta de difusión y distribución es posible que el repertorio de algunos educadores musicales sea austero.

Frega también advierte que la función clara e indiscutible del docente de música es hacerle conocer a sus alumnos diversas canciones populares tradicionales, folklóricas, del propio país, de otros entornos de la región, de otras zonas del mundo y además introducirlos en la música académica. Señala que al abordar un repertorio de material sonoro variado no significa enjuiciar lo que ya les gusta, sino permitir una flexibilización del gusto, una valoración de lo diferente, una ampliación del ámbito perceptivo y apreciativo.²⁰

Con respecto a la variedad que sugiere Ana Lucía Frega que debe ser presentada a los alumnos vale la pena preguntarnos: ¿qué tanto los educadores musicales lo hacen?, ¿cómo conforma el repertorio de canciones infantiles un educador musical?, ¿cuáles son sus referentes, sus influencias? Ante esto resultaría excelente contar con un espacio para compartir o consultar material: partituras, libros, grabaciones. Además de desarrollar espacios para la creación de materiales nuevos y pertinentes.

Cuando Frega sugiere al educador una ampliación de los referentes presentados a sus alumnos, fomenta el descubrimiento de nuevas posibilidades, de una gran diversidad que existe en el mundo; redundando en un respeto por el otro, por lo diferente o lo no conocido aún.

Retomando ideas que parten del pensamiento de Read, el maestro aprende cuando identifica el tipo de necesidades -comentadas anteriormente- que requiere su alumno. Llega a comprender lo que un individuo necesita para llegar a ser humano. También aprende el maestro cuáles son sus capacidades al educar. Se da de esta manera una educación por medio del hombre y para el hombre.²¹ Dicho de otra manera, el educador brasileño Paulo Freire en su *Pedagogía de la autonomía* escribió: *Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender*.²² De esta manera es como puede estimarse que si no se toman las necesidades reales del niño ni del educador, no se dará una educación que sea significativa. Y así ambos sujetos no se educarán a sí mismos ni educarán al otro. Si sólo se parte de contenidos que se presuponen como necesarios para el individuo, incurriendo en un desconocimiento total de la persona, difícilmente se puede decir que se llegue a dar una educación de calidad. J. D. Wilson en su obra *Appraising Teaching Quality* define calidad en la enseñanza como: *Planificar, proporcionar y evaluar el currículo óptimo para cada alumno, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden*.²³ Esta definición nos lleva a reflexionar más acerca de la necesidad de conocer a cada individuo que forma a su vez parte de una colectividad.

20. Frega, Ana Lucía. 2008. *Didáctica de la música. Las enseñanzas musicales en perspectiva*. Bonum. Buenos Aires. 3ª. Edición. Págs. 64 y 65.

21. Read, Herbert. 2010. *Educación por el arte*. Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona. 1ª. Edición. 1986. 8ª. Impresión. Pág. 283

22. Freire, Paulo. 1997. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. siglo XXI editores. México D. F. Undécima reimpresión. 2005. Pág. 25

23. Wilson, J. D. 1998. *Appraising Teaching Quality*. Hoiler & Stoughton. Citado en Chavarría Navarro, Xavier y Borrell Clossa Elvira. *Calidad en educación*. Edebé. Barcelona. 2ª. Edición. 2002. Pág. 57.

Frega utiliza el término *diferentes manifestaciones artísticas* para referirse al abordaje de otras *formas de expresión*, otras *calidades de material*, otros niveles o categorías de desarrollo de las ideas fundamentales, otros requerimientos perceptivos, otras actitudes de atención que deben ser estimuladas por la propia escuela.¹⁸

El *Programa de Estudio 2011 Guía para la Educadora* contempla el abordaje de diferentes *formas de expresión* al dividir el campo formativo *Expresión y Apreciación Artísticas* en cuatro aspectos: *Expresión y Apreciación Musical; Expresión Corporal y Apreciación de la Danza; Expresión y Apreciación Visual; y Expresión Dramática y Apreciación Teatral.*

Con respecto a la *calidad de los materiales* utilizados en la clase de música como los instrumentos musicales, reproductores de discos, amplificadores de sonido, grabaciones, entre otros objetos, mucho depende de la visión de quienes conforman el plantel: directoras, educadoras, educador musical y padres de familia, para la obtención de los mismos. En ocasiones cuando no se cuenta con los recursos económicos para la adquisición de algunos materiales -como instrumentos de percusión- siempre será posible construirlos entre todos sin menoscabar la calidad que se requiere de éstos.

Frega hace una crítica al tipo de docente que argumenta que *la escuela no debe dar la espalda a lo cotidiano, la escuela no debe estar lejos de la vida real* y que de esta manera justifica el empleo de lo popular y comercial presentado en los medios. Para Frega es labor del docente dar a las nuevas generaciones la oportunidad de conocer diferentes manifestaciones que no se encuentren en su entorno inmediato.¹⁹

Pero también con respecto a lo popular y comercial que se les presenta a los niños como material sonoro es prudente hacer cierta consideración, por ejemplo: ¿qué características tiene la música popular o comercial que consumen los niños? Porque puede presentarse el caso de que sean buenas producciones y no por el hecho de venir del medio masivo se debieran relegar. En ocasiones es común escuchar a algunos educadores musicales afirmar que la música de antes era y es la mejor, que la música infantil anteriormente utilizada es la única a considerar. Es necesario tomar en cuenta que en la actualidad también se están produciendo canciones de mucha calidad musical, que involucren el juego psicomotriz y la riqueza de un vocabulario adecuado y diverso para el niño de preescolar. Es probable que lo que falte sea una mejor difusión y distribución de este tipo de

18. Frega, Ana Lucía 2008. *Didáctica de la música. Las enseñanzas musicales en perspectiva*. Bonum: Buenos Aires. 3ª. Edición. Pág. 63.

19. *Ibidem*

Tres aspectos de lo sublime son resaltados por Félix de Azúa: en primer lugar, su carácter elevado y ascendente que lo hace superior a lo bello; en segundo lugar, el poder sobrecogedor de lo sublime que nos hace tomar conciencia de la insignificancia de la vida humana frente a la infinitud del universo y sus convulsiones; y en tercer lugar, la negatividad de lo sublime que remite a esas realidades molestas o negativas: el dolor, la muerte, el horror, el abismo.²⁵ Lo sublime, en su aspecto negativo, nos hace tomar conciencia a través de la existencia dolorosa del presente de un placer estético que nos mantiene al borde del abismo, el dolor consciente de nuestra finitud y de nuestra condición de mortales, y por otra parte, de la grandeza incommensurable de lo negativo.²⁶ Lo sublime es un juego con la muerte, tal como Baudelaire lo representa a través de un héroe llamado Fancioulle, que raya lo cómico, el cual de manera sublime se mantiene al borde del abismo.

En el poema en prosa titulado "Una muerte heroica", Baudelaire afirma que "l'ivresse de l'Art est plus apte que toute autre à voler les terreurs du gouffre..."²⁷ El arte permite a un bufón, llamado Fancioulle, representar una comedia al borde de la muerte ante la mirada indiferente de un príncipe despiadado. En contraposición al suicidio heroico de *Fancioulle*, Baudelaire desarrolla el personaje del *viejo saltimbanqui* que sobrevive a su propia tristeza en su momento de mayor ceguera y soledad. El viejo saltimbanqui es la imagen "du vieil homme de lettres qui a survécu à la génération dont il fut le brillant amuseur; du vieux poète sans amis, sans famille, sans enfants, dégradé par sa misère et par l'ingratitude publique, et dans la baraque de qui le monde oublieux ne veut plus entrer!"²⁸ En este poema en prosa titulado "El viejo saltimbanqui", Baudelaire retrata con una gran emotividad la soledad del poeta cuyo nombre cae en el olvido. Los demás, sin saberlo, festejan la muerte del poeta. La muerte constituye uno de los aspectos esenciales de lo sublime y por otra parte hace referencia al heroísmo del artista moderno inmerso en el mundo cruel del capitalismo creciente y de la vida acelerada de las grandes ciudades.

25. Azúa, Félix, op. cit., pág. 265: "No es difícil de imaginar que un prado, un arroyuelo y una vaca son, para Kant, cosas bellas. Pero una tormenta de montaña que sin su avance avanza prados, arroyuelos y vacas es sublime. Añadamos (ya que Kant no utiliza este ejemplo) que un cuerpo joven, sano y proporcionado es bello, pero ese mismo cuerpo clavado en un madero y cubierto de cicatrices es sublime".

26. *Ibid.*, pág. 265: "Basándose en la *Crítica del Juicio*, Richard Klein escribe: 'Solo mediante su pertenencia a lo sublime puede entenderse la afición de la gente hacia los cigarrillos y por qué les gusta tanto algo que sabe a rayos y mierda'. Para Klein, el fumador es como aquel personaje de Byron que se sienta audazmente al borde del abismo para contemplar, con un voluptuoso estremecimiento, lo efímero y fugaz de nuestra existencia, y la grandeza incommensurable de lo negativo". Véase Klein, R., *Cigarrillos are sublimed*, Duke University Press, 1994.

27. Baudelaire, Charles, *Œuvres Complètes*, op. cit., pág. 321: "La embriaguez del arte es más apta que cualquier otra para ocultar los terrores del abismo".

28. *Ibid.*, pág. 291: "Del anciano hombre de letras que ha sobrevivido a su generación de la fue el brillante animador; del viejo poeta sin amigos, sin familia, degradado por su miseria y por la ingratitude pública, y en una baraca en la que el mundo desmemoriado ya no quiere entrar".

Lo sublime en Kant comunica al hombre la insignificancia de la vida humana, la nulidad del hombre ante el espectáculo de un universo infinito; pero por otra parte, lo sublime en Kant remite a la superioridad de la razón sobre la naturaleza, a la capacidad de la razón de elevarse por encima de la experiencia sensible para acceder al mundo de las ideas inteligibles. Schopenhauer toma de Kant estos dos polos contrapuestos de lo sublime, el negativo (dolor, muerte) y el positivo (liberación del dolor), que si por una parte nos confronta con el sinsentido de la vida humana, la cual se mueve por una voluntad ciega que sólo quiere vivir; y por otra parte, a través de la contemplación estética de lo bello y de lo sublime, Schopenhauer no niega que se pueda llegar a una liberación de la voluntad y del mal de vivir.

Kant percibe algunos puntos en común entre lo bello y lo sublime: "Lo bello tiene de común con lo sublime que ambos placen por sí mismos".²⁹ Lo cual implica que tanto lo bello como lo sublime constituyen un placer desinteresado, no son medios para un fin externo o ulterior, sino que remiten a la forma en la que el sujeto siente o contempla estéticamente el mundo, es decir, de manera desinteresada, sin pretender ningún fin de carácter utilitario o racional; en otras palabras, la belleza y lo sublime, son fines en sí mismos, que no están subordinadas ni al imperativo categórico de la moral ni a los conceptos del entendimiento en el orden del conocimiento. La autonomía de la estética frente al bien y a la verdad queda establecida por Kant, de manera sistemática, en su obra *La Crítica del Juicio*. Como veremos, Schopenhauer retoma de Kant la idea de la estética como una actitud desinteresada, aunque la experiencia estética para Schopenhauer, a diferencia de Kant, no aparece desconectada del bien: la liberación de la voluntad y del querer vivir, ni por otra parte, de la verdad: la contemplación de la voluntad.

La voluntad, como veremos a continuación, está íntimamente relacionada, en la filosofía trágica de Schopenhauer, con lo sublime y con la música, la cual se identifica propiamente con la voluntad misma antes de que hubiera un mundo en el cual encarnarse u objetivarse. La música constituye el arte romántico por excelencia, el triunfo del espíritu sobre la materia, la cual nos devuelve a un estado anterior a la creación del mundo llevada a cabo por el Dios judeo-cristiano, y por tanto, nos retrotrae a la naturaleza divina-cósmica- de los griegos cuyas fuerzas impregnaban un sentido oculto y al mismo tiempo, misterioso sobre todas las cosas. La contemplación estética, para Schopenhauer, no sólo nos desvela el espectáculo de una naturaleza cruel y terrible que se repite a sí misma sin finalidad alguna, sino también un

29. Kant, Immanuel, *Crítica del Juicio*, op. cit., pág. 145.

Además, Frega considera un gran reto para el educador musical dar a conocer diferentes manifestaciones artísticas de calidad a los niños, en un contexto donde lo popular parte de lo que es distribuido por los medios masivos de información.¹³ Ciertamente los referentes de manifestaciones artísticas para los niños parten de lo que transmite la televisión o la radio. Ellos cantan las canciones que se presentan en los diferentes programas radiofónicos o televisivos. Sus frases o expresiones corresponden a lo que reciben a través de los medios en sus hogares. Por eso cuando se les presenta lo desconocido como la escucha de alguna composición musical clásica no tan popularizada o nueva -comúnmente llamada contemporánea-, en muchas ocasiones hay un rechazo a apreciar este tipo de manifestación. A veces ese mismo rechazo viene también por parte de las propias educadoras frente al grupo, en ocasiones producto de una falta de interés por lo diferente y una formación docente eventualmente cerrada y no crítica que nos afecta a todos.

El propio Gardner -basándose en los resultados obtenidos por otros investigadores- sostiene en su *Educación artística y desarrollo humano que en general la sociedad adulta, incluyendo los educadores de la escuela elemental en su país o en el extranjero, prefiere las obras realistas y figurativas*.¹⁴ Aquellas obras que en el campo de la música podrían compararse con la preferencia hacia producciones que ya se han popularizado a través de los medios y que pueden incluso llegar a ser composiciones en estilo clásico o contemporáneo. Es mediante este tipo de preferencias por parte de los educadores que los niños absorben los valores estéticos de su cultura...¹⁵ Este tipo de prácticas que muestran desinterés por la aproximación a lo nuevo, diferente o desconocido -y que redundarían en una mejora educativa- son posibles de erradicar si el docente desde el inicio del ciclo escolar, y a lo largo de éste, -como lo sugiere el *Programa de Educación 2011*- destina momentos para la práctica reflexiva. Pero no sólo esto sino que además el docente está comprometido a trascender de la reflexión a la transformación de la práctica docente...¹⁶ Y como sugiere Aaron Copland en su libro *Cómo escuchar la música: cuanto más nos alejamos de la norma ordinaria, más voluntad y esfuerzo consciente son necesarios para asimilar lo que es nuevo y poco común*.¹⁷

13. op. cit Pág. 63

14. Day, M. 1994. Effects of instruction on high school students art preferences and art judgments. *Studies in Art Education* (1977) 18 (1): 25-39; Gardner, H. Zero-based arts education: An introduction to Arts PROPEL. *Studies in Art Education* (1989) 30 (2): 71-83; May, W. Understanding and critical thinking in elementary art and music. *Center of Learning and Teaching of Elementary Subjects*. East Lansing: Michigan State University, 1989; Rosario, J., y Collazo, E. Aesthetic codes in context: An exploration in two preschool classrooms. *Journal of Aesthetic Education* (1981) 15 (1): 71-82; y Zumwalt, M. Teachers preferences in children's drawings. *Studies in Art Education* (1977) 19 (1): 52-65. Citados por Gardner en *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós Educador, Barcelona. Pág. 46.

15. Wilson, B. y Wilson, M. 1994. Figure, structure, figure action and framing in drawings by American and Egyptian children. *Studies in Art Education* (1979) 21 (1): 36-43. Citado por Gardner en *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós Educador, Barcelona. Pág. 48.

16. <http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/ACTUALIZACION/PROGRAMA/Preescolar2011.pdf>

Pág. 141. Consultado en abril 14, 2012.

17. Copland, Aaron. 1994. *Cómo escuchar la música*. Fondo de Cultura Económica, México, D. F. 2ª. Edición. Pág. 68.

En esa comunión emocional es donde el maestro selecciona del mundo lo necesario para influir sobre su alumno. Ahora cabe preguntarse: ¿cómo o de qué manera se hace esa selección del mundo para influir sobre los niños?, ¿de qué manera se llegan a conocer sus necesidades?, ¿cuál es la manera de diagnosticar, conocer o evaluar?, ¿qué resultados arroja este tipo de diagnósticos o evaluaciones? y ¿cómo lo debería hacer un educador musical?

Antes de abordar el tema de la selección del mundo es prudente advertir también que no toda la actividad educativa artística debe estar construida partiendo solamente de la esfera de las emociones. Gardner en su obra ya citada *Educación artística y desarrollo humano*, refiriéndose a la política educativa en los Estados Unidos con respecto a las clases de arte, describe cómo a los niños se les motiva a que hablen acerca de sus sentimientos, sensaciones e intenciones al crear una obra particular pero rara vez hay discusión acerca de cuestiones históricas o estéticas. Las clases de arte disminuyen a medida que el niño crece excepto para quienes tienen un interés especial o aptitudes para las mismas. Pero incluso en estos últimos casos la atención se centra en la producción artística, y es así como las cuestiones reflexivas, históricas o estéticas no llegan a tener un papel significativo en la educación preuniversitaria. Teniendo este tipo de referente es como se hace necesario que la práctica educativa vaya más allá de la esfera emocional, -que como se dijo anteriormente no debe quedar excluida- y que además haya una conciencia de incluir asimismo la esfera cognitiva (conceptual) y psicomotriz (física) del niño.

Gardner también describe el desarrollo de la educación artística en Estados Unidos como oportunidades para que los niños exploren su entorno, inventen sus propias formas y expresen sus ideas, sensaciones y sentimientos que consideren importantes. Después se les introduce en técnicas para hacer representaciones meticulosas de la realidad o incluso ellos mismos las descubren.¹¹

I.2. Selección del mundo

La pedagoga argentina Ana Lucía Frega en su libro *Didáctica de la Música*, refiriéndose al caso de la selección del mundo en el campo de la educación musical, se pregunta: ¿por qué no comenzar desde temprano con cancioneros infantiles bien seleccionados en materia de cultivo de la imaginación, de estimulación de la fantasía, de narrativas apasionantes, de interpretaciones con voces suaves, de riqueza tímbrica? ¿Por qué no presentar repertorio de diversas latitudes de nuestro país, de otros países y regiones, acompañados de la presentación e investigación acerca de trajes y costumbres, de paisajes y tradiciones, mitos y símbolos? ¿Por qué no abordar trabajos comparativos temáticos: el amor y su expresión en otras épocas y lugares, por ejemplo?¹²

11. Gardner, Howard. 1994. *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós Educador. Barcelona. Pág. 13.
12. Frega, Ana Lucía. 2008. *Didáctica de la música. Las enseñanzas musicales en perspectiva*. Bonum. Buenos Aires. 3ª. Edición. Pág. 64

sentido oculto que no se manifiesta en la vida cotidiana. La filosofía de Schopenhauer no es únicamente una filosofía del absurdo como afirma Clément Rosset, sino también una anticipación de la genealogía de Nietzsche, en otras palabras, de la filosofía de la sospecha de Nietzsche, Freud y Marx: "Se tratará de mostrar que Schopenhauer es el primer filósofo en haber ordenado su pensamiento en torno a la idea genealógica, la cual debía inspirar más tarde a las filosofías nietzscheanas, marxistas, freudianas, y así del mismo modo, en una buena medida, a toda la filosofía moderna; sin pretender que Schopenhauer sea la fuente en la cual se han basado Nietzsche, Marx y Freud para construir su filosofía".³⁰ La genealogía de la cual nos habla Clément Rosset es la que desarrolla una ruptura con el racionalismo de tipo idealista y al mismo tiempo, emprende una búsqueda de lo oculto bajo lo manifiesto.³¹ 1819 es el año en que Rosset estima que se produce esta ruptura filosófica que será tan decisiva en la posteridad, la cual presupone la crítica a la idea de causalidad llevada a cabo por David Hume y más adelante, por Schopenhauer, y que finalmente presupone una nueva concepción de la filosofía como capacidad de asombro ante el mundo como totalidad, de tal modo que nada en el mundo, ni siquiera los hechos de la naturaleza mejor corroborados por la ciencia, pueden escapar al misterio y al asombro filosófico: "El punto de partida de la filosofía de Schopenhauer es una reflexión sobre la idea de causalidad que se presenta, en primer lugar, como objeto de asombro. Tener un espíritu filosófico-dice Schopenhauer- es ser capaz de asombrarse de los acontecimientos habituales y de las cosas de todos los días, de plantearse como objeto de estudio lo que hay de más general y de más ordinario".³²

La experiencia estética, en Schopenhauer, está íntimamente relacionada con el asombro que surge de la contemplación desinteresada ante un mundo que carece de una racionalidad de tipo causal, y por tanto, que aparece ante el sujeto de la experiencia estética como aquello que produce el asombro filosófico ante lo imprevisto, lo nuevo, lo desconocido, y que nos revela la esencia de la voluntad a través de la naturaleza y del arte; la voluntad se nos revela como lo oculto que permanece detrás de las apariencias y de los fenómenos, y al mismo tiempo, como aquello que desencadena el asombro de carácter filosófico, y a la par, estético. Ver el mundo cada día como si fuera un nuevo mundo que se nos ofrece a la contemplación estética, es la actitud

30. Rosset, Clément. 1994. *Schopenhauer, Philosophie de l'absurde*, PUF. Pág. 2.
31. *Ibid.*, pág. 3.
32. *Ibid.*, pág. 5.

propriadamente filosófica que no presupone la idea de causalidad o la de racionalidad causal. "El asombro schopenhaueriano puede resumirse enteramente como una angustia ante la ausencia de causalidad"³³.

Para Clément Rosset, lo esencial de las concepciones estéticas de Schopenhauer se resume en la idea de contemplación, la cual se opone punto por punto a la idea de representación de un mundo que asimismo se explica enteramente por el principio de razón. El privilegio del arte, para Schopenhauer, consiste en poder escapar a la repetición de la vida: mientras que la vida es *repetición*, el arte para Schopenhauer es *rememoración*.³⁴ No obstante, el idealismo de Schopenhauer no debe separarse de su visión pesimista de la vida como dolor, tedio, y muerte. El tema central del *Mundo como Voluntad y Representación*- su pensamiento único- como lo define el mismo Schopenhauer- "es el pensamiento de la subordinación de todas las funciones de representación a las funciones de la voluntad; dicho de otra manera, prefiguración de la idea genealógica del *condicionamiento de todo pensamiento consciente por unas motivaciones inconscientes* (Marx, Nietzsche, Freud)".³⁵ La estética de Schopenhauer ocupa el libro III de los cuatro libros del *Mundo como Voluntad y Representación*: "Libro III- primera etapa de la liberación respecto de la voluntad: *la etapa estética*. Esta primera etapa puede ser descrita, de manera muy general, como el paso del estado de actor al estado de espectador: el hombre que, bajo el imperio de la voluntad, mimaba unos gestos y unos deseos que creía suyos, se representa ahora su propia voluntad sin participar en ella. La contemplación sustituye a la representación, y la relación de subordinación se invierte: es la voluntad la que, en el arte, está al servicio (estético) de la representación".³⁶

El pensamiento de Schopenhauer, el cual se lanza tras lo oculto que se esconde en lo manifiesto, afirma la primacía de la voluntad sobre la representación, la primacía de la estética en relación a los demás sectores de la actividad humana, y por último, la primacía de la música en relación a las demás artes. Lo bello, para Schopenhauer, posee un carácter negativo: "es bello lo que permite al hombre decir no a la voluntad".³⁷ Por otra parte, el Arte es definido por Schopenhauer como "la contemplación de las cosas, independientemente de su principio de razón".³⁸ Dos placeres se derivan de la contemplación estética: un placer puramente objetivo que consiste en

33. *Ibid.*, págs. 6-7. "Esta intuición decisiva, de la cual surge la obra de Schopenhauer, tiene su origen en David Hume. En su *Tratado de la Naturaleza Humana* (1739), Hume había procedido a una célebre crítica a la idea de conexión causal en el orden físico, mostrando que era imposible fundamentar dicha conexión en una de estas relaciones de ideas que se fundan en la certidumbre matemática: existe una ruptura insuperable entre necesidad física y necesidad lógica".
34. Rosset, Clément, *L'Esthétique de Schopenhauer*, op. cit., pág. 7.
35. *Ibid.*, pág. 11.
36. *Ibid.*, pág. 15.
37. *Ibid.*, pág. 20.
38. *Ibid.*, pág. 23.

proporcionan un marco especial, puede que incluso único, de expresión personal. Ni los niños pequeños ni los artistas se sienten precisamente cómodos al expresar mediante símbolos discursivos sus sentimientos y conceptos más importantes [...] las artes pueden ofrecer el mejor marco -y, posiblemente, el único- para la expresión efectiva de lo que es importante en aquel momento. Recuerda la frase de Isadora Duncan, célebre por la agudeza de su ingenio: Si pudiera decirlo, no lo tendría que bailar.⁶ En una frase que refuerza lo expresado por Isadora Duncan, el compositor estadounidense Aaron Copland, refiriéndose a la respuesta de algunos músicos con respecto al significado de la música en lo que ha denominado *plano expresivo*, dice: *no se pueden encontrar palabras apropiadas para expresar el significado de la música...*

Al respecto de los afectos, la imaginación, la producción simbólica y el sentimiento, el psicólogo ruso Lev Vigotsky en su *Psicología del arte* afirma que... *la respuesta estética básica consiste en afecto causado por el arte, [...] que halla su liberación en la actividad de la imaginación que una obra de arte provoca. [...] El arte se basa en la unión del sentimiento y la imaginación.*⁷ El pedagogo Edgar Willems también declaró en su libro *Las bases psicológicas de la educación musical*, que *sin sensibilidad, sin emotividad, sin sentimiento, no hay verdadero arte*. Para Willems el terreno de la afectividad es el más característico desde el punto de vista del arte...⁸ De lo anterior se deduce que no sería posible concebir a un educador musical ajeno a lo emocional ya que la parte afectiva inevitablemente es tocada a través de la actividad musical durante el ejercicio de su profesión.

Para referirse a esa comunión emocional que se da entre maestro y alumno, Read emplea el concepto de *envolvimiento* (*Umfassung*) utilizado por el filósofo austriaco Martin Buber. Dice Read que *envolvimiento significa vivenciar el toma y daca de una relación mutua, tanto desde el propio extremo como desde el de la otra persona, al mismo tiempo*. Así plantea que el vínculo educativo entre maestro y alumno se da en una relación de confianza pero que no deja de llevarse a cabo de manera unilateral, pues el alumno no puede experimentar el acto educativo desde la perspectiva del maestro.⁹ Lo anterior se presenta a menudo al trabajar con niños de preescolar, quienes debido a su corta edad -situación que los aleja del mundo adulto- difícilmente llegan a percibir el proceso educativo desde el lugar del maestro. Aquí sería prudente reflexionar sobre: ¿cómo lo es posible experimentar al maestro el proceso educativo desde la perspectiva del niño? y con respecto al concepto de Buber: ¿cómo se da el *envolvimiento* en una clase de música?, ¿se tiene esa relación de confianza con los pequeños?

6. Gardner, Howard. 1994. *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós Educador. Barcelona. Pág. 47.
7. Copland, Aaron. 1994. *Cómo escuchar la música*. Fondo de Cultura Económica. México, D. F. 2ª Edición. Pág. 30.
8. Vigotsky, Lev. 2006. *Psicología del arte*. Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona. Pág. 265.
9. Willems, Edgar. 2011. *Las bases psicológicas de la educación musical*. Paidós Educador. Barcelona. 1ª Edición. Pág. 85.
10. Read, Herbert. 1998. *Educación por el arte*. Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona. 8ª Impresión, 2010. Pág. 282.

construyen el ámbito de calidad -o llámesele ambiente de aprendizaje- necesario para vivir la experiencia educativa.

I. Necesidades de los sujetos de la Educación

I.1. Comunión emocional

El crítico de arte Herbet Read en su libro *Educación por el arte* afirma que *la relación estética natural de maestro a alumno no debe considerarse excluyente de toda comunión emocional*.¹ La relación que se da con los niños preescolares en actividades donde se pretende el desarrollo del gusto musical o la apreciación de música de calidad involucra al componente afectivo. El *Programa de Estudio 2011 Guía para la Educadora Educación Básica Preescolar* señala dentro del campo formativo *Expresión y Apreciación Artísticas*, en el aspecto musical, como una de sus dos competencias: que el niño comunique las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha.² Así, se le confiere significación a la esfera de las emociones. El mismo documento señala también que *desde los primeros meses de vida, las niñas y los niños juegan con su cuerpo, centran la atención visual y auditiva en objetos coloridos o sonoros, reaccionan emocionalmente hacia la música y el canto, y se expresan mediante el llanto, la risa y la voz*.³ También se afirma que las actividades artísticas contribuyen al desarrollo integral de los preescolares porque mediante ellas *expresan sus sentimientos y emociones y aprenden a controlarlos a partir de una acción positiva*.⁴ En consecuencia tal como Jack P. Shonkoff, y A. Phillips Deborah sostienen: *los niños que aprenden a dominar sus emociones constructivamente enfrentan mejor sus decepciones, frustraciones y sentimientos dolorosos que son tan frecuentes cuando son pequeños, y puede suponerse que como resultado, no sólo son más felices, sino que también se relacionan mejor con otras personas, en el hogar, con sus cuidadoras, en el patio de juegos...*⁵ Es así como la comunión emocional maestro-alumno a la que alude Read puede manifestarse y presentarse durante el desarrollo de las clases de Educación Musical.

En 1980 el psicólogo e investigador estadounidense Howard Gardner ilustró en *Artful Scribbles: The Significance of Children's Drawings*, algunos de los modos en que los niños pequeños expresan sus emociones y sentimientos más dominantes a través de sus dibujos. Asimismo, en su libro *Educación artística y desarrollo humano* dice con respecto a las posibilidades que las artes ofrecen: *... las artes*

1. Read, Herbert. 2010. *Educación por el arte*. Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona. 1ª Edición, 1986. 8ª Impresión. Pág. 282.
2. <http://www.reformapreescolar.sep.gov.mx/ACTUALIZACION/PROGRAMA/Preescolar2011.pdf> Pág. 82. Consultado en marzo 19, 2012.
3. op. cit. Pág. 73.
4. op. cit. Pág. 80.
5. Shonkoff, Jack P. y Deborah A. Phillips. 2004. *El desarrollo de la regulación personal. (Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar V.1)*. SEP, México. Pág. 82.

contemplar al objeto en su esencia (la música nos desvela la voluntad en sí misma), y un placer subjetivo que consiste que saberse uno externo a la voluntad, en otras palabras, en poder contemplar desde afuera la propia voluntad, y en este sentido, liberarse de la voluntad, poder contemplar la voluntad (objetivamente a través del arte) sin sentirse afectado por ella. El arte implica una objetivación de la voluntad que conduce, por otra parte, al silencio de la voluntad, con lo cual, en la estética de Schopenhauer, el arte que nos conduce a la contemplación de la voluntad, también nos libera del dolor, del querer y del sufrir. La estética de Schopenhauer, como argumenta Clément Rosset, conecta con la "visión intuitiva" de Bergson y con la "memoria afectiva" de Marcel Proust, en la medida en que la contemplación estética en Schopenhauer se opone totalmente a cualquier forma de representación conceptual, en la medida en que hace referencia a una contemplación ideal, es decir, a la contemplación estética de las *Ideas*. La contemplación estética tiene como efecto el hacer de la voluntad un objeto de la representación. El arte tiene como función la objetivización y la liberación de la voluntad. El valor de cada arte se manifiesta para Schopenhauer por medio del grado de objetivación de la voluntad que logra expresar, situándose la arquitectura en el grado más bajo de la jerarquía de las bellas artes, por expresar el grado más general e indiferenciado de la voluntad, la pesantez y la resistencia. Sólo la música, para Schopenhauer, constituye una excepción en la medida en que no tiene relación alguna con la objetivización de la voluntad, y se sitúa consiguientemente fuera de cualquier jerarquía, y concretamente, de la jerarquía de las artes.

En la obra de Baudelaire puede percibirse una visión del arte como objetivización de la voluntad, y al mismo tiempo, como liberación de la voluntad. También en Baudelaire, al igual que en Schopenhauer, se quiebra la unidad entre la razón y la naturaleza. La naturaleza se manifiesta en Baudelaire como una fuerza sublime que destruye todas las esperanzas humanas de armonía y de reconciliación. El mito del pecado original destruye en Baudelaire cualquier forma de redención cristiana, e incluso la redención del hombre-artista a través del arte se revela como una ilusión que trae al mismo tiempo terribles consecuencias para la salud del alma. Lo sublime, en Schopenhauer, está íntimamente expresado a través de la tragedia, en la cual se manifiestan todas las fuerzas antagónicas de la naturaleza que desplazan a la voluntad, en otras palabras, el dolor del

39. *Ibid.*, pág. 31.
40. *Ibid.*, pág. 34.

Teoría sobre una educación musical preescolar de calidad

Primera parte

LIC. ÁNGEL LORENZO RAMÍREZ RODRÍGUEZ

Pretendo mostrar en el presente trabajo un marco teórico basado en las ideas de diversos autores y referentes reconocidos en los ámbitos de la Educación, Educación en el Arte y la Educación Musical, articulados con mi propia experiencia como educador musical en el estado de Nuevo León. Esto con la finalidad de construir una teoría con respecto a lo que pudiera llegar a ser una Educación musical preescolar de calidad. Hablaré de dos tópicos englobados en las necesidades de los sujetos de la Educación que son la Comunidad emocional y la Selección del mundo, dejando para números posteriores lo referente al Ámbito de calidad en el que incluyo el Currículo, los Educadores y la Atmósfera en el aula. Quedará pendiente también el contenido referente a la Evaluación de la práctica educativa.

Perspectivas de autores y diversos referentes: Herbert Read, Ana Lucía Frega, Paulo Freire, Edgar Willems, R. Murray Schafer, Secretaría de Educación Pública, Howard Gardner, Aaron Copland, Xavier Chavarria Navarro, Elvira Borrell Closa, entre otros. Conceptos e ideas que parten de diversos campos abordados: artístico, musical y pedagógico crítico.

Una educación de calidad tiene como base la excelente comunicación, es decir, el diálogo que se da entre educador y educando. A través de este proceso es como se llega a una adecuada comprensión de las capacidades, limitaciones y necesidades reales y sustanciales del individuo, entendiendo por individuo tanto al educador como al educando (sujetos de la educación). De esta manera el educador -quien posee dominio del campo que trabaja- logra hacer la selección del mundo y el diseño de los contenidos que se requieren para el proceso educativo a desarrollar. Selección y diseño que atraviesan lo sensorial, emocional y cognitivo, tanto del educador como del educando quienes en comunión

mundo, a la vez insuperable y consustancial al mundo. Baudelaire reconoce en la música el arte por excelencia que expresa las contradicciones del alma, el dolor cósmico de las fuerzas inconciliables, la eterna lucha entre Dios y Satán. En su ensayo titulado "Richard Wagner y Tannhäuser", Baudelaire afirma que "Tannhäuser representa la lucha de los dos principios que han elegido el corazón humano como principal campo de batalla, es decir, de la carne con el espíritu, de Satán con Dios". La única vía que encuentra Baudelaire para salvar al deseo de la muerte es produciendo la muerte del objeto de deseo: "El amor conduce al crimen. O más exactamente, los placeres del amor conducen al crimen [...] Wagner pone en escena la ineluctable dualidad del amor, su balanceo constante entre un amor místico y redentor y un amor feroz y sacrificial".⁴¹ La música, la más sublime de las artes, para Schopenhauer y para Baudelaire, nos revela lo más profundo de la voluntad, la esencia del mundo en su aspecto más cruel y caótico, y al mismo tiempo, surca el orden más puro de las formas celestiales. La música, al mismo tiempo, redención y condenación de la voluntad, determinada a errar y a vagar eternamente hacia su propio paraíso.

Música y Tragedia. Schopenhauer y Baudelaire

Hemos partido de dos interpretaciones sobre Schopenhauer que a primera vista parecen inconciliables: por una parte, la tesis de Alexis Philonenko, en su obra *Schopenhauer, Una filosofía de la Tragedia*. Por otra parte, la tesis de Clément Rosset, en su obra *Schopenhauer, un Filósofo del Absurdo*. ¿En qué sentido es Schopenhauer considerado un filósofo de la tragedia? En primer lugar, el autor del *Mundo como Voluntad y Representación*, se desprende de cualquier asidero metafísico racional, de la ciencia y de la idea de un orden racional del mundo, de tal modo, que sin estos asideros el hombre como ser de voluntad, se enfrenta desnudo al dolor y al sin sentido del mundo. Tragedia, en este sentido, significa que el hombre no puede modificar el curso del mundo y está sujeto a unas fuerzas que no puede gobernar racionalmente; en otras palabras, el mundo se revela de manera trágica como un conflicto de fuerzas irreconciliables que no conduce a ninguna parte, y que pone de manifiesto el predominio de la voluntad ciega, sin razón o finalidad, atrapada en un eterno sin sentido que se repite indefinidamente a sí mismo. Alexis Philonenko define la Tragedia en la filosofía de Schopenhauer como una *escisión de la vida y de la conciencia*: "No se puede curar una enfermedad metafísica, se puede solamente administrar un calmante. Esta constatación definitiva constituye la columna vertebral de la *Filosofía de la Tragedia*. En cada momento del análisis de la fenomenología de la vida ética, ya trate de reconocer que la vida no tiene final, que la historia es un tejido de contrasentidos y de muerte, etc..., se anuncia la tragedia".⁴² Schopenhauer asume el fondo trágico de la vida, lo cual queda expresado en la siguiente sentencia que sintetiza el pensamiento pesimista de este gran filósofo alemán: "El sufrimiento constituye el fondo de la vida".⁴³ Según Philonenko, Schopenhauer también pudiera haber dicho: llorar es comenzar a pensar.⁴⁴ Baudelaire comparte esta visión pesimista

41. Bersani, Leo. 1981. *Baudelaire et Freud*. Seuil. Pág. 72.

42. Philonenko, Alexis. *Schopenhauer, una Filosofía de la Tragedia*, op. cit., págs. 285-286.

43. *Ibid.*, pág. 291.

44. *Ibidem*.

se disminuya el ángulo entre el piso y el cuerpo para que el peso sobre las manos se incremente.



3. Ejercicio para fortalecer el puente

La muñeca es decisiva al tocar el piano, cualquier ligero movimiento hacia arriba o hacia abajo cambia todo el resultado, su relajación es esencial. Pero siempre ante todo un sonido hermoso es la prioridad de todo pianista. John recomienda tener los dedos cerca de las teclas antes de tocarlas, de esta forma la calidad del sonido es mayor y se minimiza el ruido generado por el golpeteo de las teclas.

En cuanto a los diferentes toques, John introduce el *legato* describiéndolo a sus alumnos como patinando en hielo pero con los dedos, incluso lo trabaja con la mano perpendicular a las teclas sentado o de pie. Este ejercicio facilita su comprensión y dominio rápidamente. Inicia trabajándolo con digitación 2-3, luego 3-4 y 4-5 subiendo y bajando de registro. Posteriormente en *legato* ya en un contexto más amplio, como base para conformar una frase musical, lo trabaja apoyado por el movimiento del brazo y muñeca que bajan en la primera nota y suben en la última, proceso que John visualiza como una especie de coreografía de frase.

El toque *staccato*, regularmente concebido como tocar sobre el teclado



4. Ejercicio para *legato*



5. Ejercicio para *legato* de pie

caliente tratando de evitar quemarse, puede enseñarse a sugerencia de John como un movimiento ascendente que inicia desde la tecla. Un aspecto importante es el evitar el toque *staccato* cuando se trata de dos notas ligadas ya que genera una especie de hipo que rompe con la dirección de la frase.

En este primer artículo sobre el trabajo con el Dr. John Solomons en el Curso de pedagogía pianística hemos comentado apenas algunos aspectos iniciales a considerar por un maestro que desea enseñar la base de la técnica pianística a alguien más, quedan pendientes relevantes temas trabajados con él como la dirección de frase, el balance de las voces, las diferentes formas de ataque, el trabajo de escalas y técnica, la lectura a primera vista, el ritmo, la forma de estudiar, la memorización, la partitura, la interpretación en público; temas que trataremos en artículos posteriores.

sobre la vida, la imposibilidad de superar el dolor y el sufrimiento que son consustanciales al hombre como ser mortal, e inseparable de un mundo atrapado en una repetición infernal (del querer y del deseo) que nos condena a un mundo carente de sentido y de finalidad.

En opinión de Clément Rosset, la filosofía de Schopenhauer no es una filosofía de la tragedia propiamente dicha, sino una filosofía del absurdo.⁴⁵ Dicha filosofía del absurdo se basa en la tesis de que el mundo se repite sin fin, es una pura repetición de lo mismo, sin sentido y sin finalidad alguna. Las artes son una repetición de la voluntad en cada grado de objetivación desde la arquitectura hasta la tragedia.⁴⁶ La función del arte, la cual se cumple perfectamente en la tragedia, consiste para Schopenhauer, en la renuncia o aniquilación de la voluntad. La música, el arte más sublime que asimismo escapa a la jerarquía de las artes, según Schopenhauer, no cumple la misma función que las demás artes.

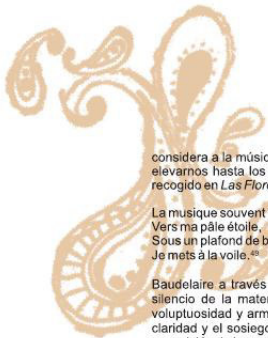
La estética de Schopenhauer sólo se puede entender, como argumenta Rosset, a partir del concepto de repetición: a partir de la idea de "repetición" se nos ofrece una visión pesimista del mundo como voluntad (de lo mismo), y por otra parte, una visión liberadora o emancipadora de las artes, las cuales repitiendo o representando a la voluntad, nos liberan de la voluntad. La repetición propia del arte aniquila o niega la voluntad, y por consiguiente, nos libera momentáneamente del dolor del mundo. ¿Puede decirse lo mismo de la música? ¿Es la música para Schopenhauer un arte que nos libera de la voluntad y al mismo tiempo, del dolor consustancial al mundo y a la vida? El arte posee para Schopenhauer una función negativa y anti-trágica que no consiste en afirmar el mundo, como hará Nietzsche, sino en negar el mundo, la voluntad de vivir. La música no cumple la misma función paliativa y consoladora que las demás artes. La música, según Schopenhauer, no representa ninguna "idea", no expresa ninguna idea del mundo, ni de la voluntad. La concepción que tiene Schopenhauer de la música, como afirma Clément Rosset, rompe con la idea que nos hacemos de la música como un *reflejo* de la voluntad: "La música apunta ella misma a una exterioridad absoluta. *"Es muy difícil*, dice Schopenhauer, captar el punto común entre el mundo y la música".⁴⁷ Baudelaire dirá algo similar de la poesía, la cual comparte con la música el poder de evocación: la poesía es aquello que sólo es verdadero en otro mundo; este mundo es un puro jeroglífico.⁴⁸ Baudelaire

45. Véase la obra citada, Rosset Clément, *Schopenhauer, Philosophie de l'absurde*, PUF, 1994; Véase también, Rosset, Clément, 1975. *La lógica de lo peor*, Barral Editores. Pág. 18: "El pesimismo es la gran filosofía de lo dado. Con más precisión: la filosofía de lo dado en tanto que ya ordenado, es decir, la filosofía del absurdo. Esa es la filosofía de Schopenhauer".

46. La clasificación de las artes que realiza Schopenhauer permite ordenar las artes partiendo de las más simples a las más complejas: 1) Arquitectura (naturaleza desorganizada), 2) Pintura y Escultura en los paisajes y animalistas; arte de los jermos (naturaleza vegetal y animal), 3) Escultura (naturaleza humana considerada en su mayor generalidad), 4) Pintura (naturaleza humana en su mayor especificidad), 5) Poesía (naturaleza humana considerada en el ejercicio del pensamiento), 6) Tragedia (naturaleza humana en su applitud a renunciar a la voluntad). "Lo que más llama la atención es, en opinión de Rosset, la ausencia de la música en esta jerarquía de las artes. Véase, Rosset, Clément, *L'esthétique de Schopenhauer*, op. cit, pág. 69.

47. Rosset, Clément, *L'esthétique de Schopenhauer*, op. cit, pág. 52.

48. En unas notas sobre el Realismo publicadas por J. Crépet en 1938, Baudelaire define así la poesía: "La poesía es lo que hay de más real, es lo completamente verdadero solamente en otro mundo. Este mundo, diccionario jeroglífico". Véase Baudelaire, Charles, "Puisque réalisme y a", en *Oeuvres Complètes*, Texte établi, présenté et annoté par Claude Pichois, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, tome II, 1976, pág. 59: "La poésie est ce qu'il y a de plus réel, c'est ce qui n'est complètement vrai que dans un autre monde. - Ce monde-ci, - dictionnaire hiéroglyphique".



considera a la música como el arte sublime por antonomasia, la cual puede elevarnos hasta los cielos estrellados como dice el poema de Baudelaire, recogido en *Las Flores del Mal*, titulado "La música":

La musique souvent me prend comme une mer!
Vers ma pâle étoile,
Sous un plafond de brume ou dans un vaste éther,
Je mets à la voile.⁴⁹

Baudelaire a través de la música logra escapar del mundanal ruido y del silencio de la materia hacia un mundo espiritual, donde todo es calma, voluptuosidad y armonía. No obstante, la música no nos conduce hacia la claridad y el sosiego, sino que deja entrever la oscuridad de la noche y la convulsión de las pasiones, en definitiva, el inmenso abismo sobre el cual no se apaciguan las almas:

La poitrine en avant et les poumons gonflés
Comme de la toile,
J'escalade le dos des flots amoncelés
Que la nuit me voile;⁵⁰

Je sens vibrer en moi toutes les passions
D'un vaisseau qui souffre;
Le bon vent, la tempête et ses convulsions

Sur l'immense gouffre
Me bercent. D'autres fois, calme plat, grand miroir
De mon désespoir!⁵¹

Baudelaire no puede evitar, como último poeta romántico, identificar a la música con los estados del alma: la música, en algunos breves momentos, es el gran espejo donde el poeta puede contemplar su propia desesperación. Para Schopenhauer, en cambio, la música, no sólo trasciende la jerarquía de las artes, sino inclusive a la voluntad misma entendida como voluntad-mundo, y consiguientemente, se separa totalmente de las demás artes que objetivan en grados diferentes la misma voluntad de vivir. Tal es la tesis que según Clément Rosset defiende Schopenhauer: "Es por esta razón que Schopenhauer ha percibido tan justamente en la música algo como la quintaesencia de la realidad, el *modelo* de existencia que evoca de la manera más aguda el misterio de toda existencia".⁵¹

49. Baudelaire, Charles. *Obras Completas*, op. cit., pág. 68: "A menudo la música me arrastra como un mar / Hacia mi pálida estrella / bajo un techo de bruma o en un vasto éter, / me hago a la vela. (Traducción de Enrique López Castellón, en Baudelaire, 2000, Charles, *Obras Seleccionadas*, Editorial Libros, Pág. 123)

50. Baudelaire, Charles. *Obras Completas*, op. cit., pág. 68: "con el pecho fuera y los pulmones hinchados como la tela / escalo el lomo de las olas amontonadas / que la noche me oculta / siento vibrar en mí todas las pasiones / de un navío que sufre, el viento favorable, la tempestad y sus convulsiones / sobre el inmenso abismo me amilan. - Otras veces, bonanza, / ¡Gran espejo de mi desesperación!" (Traducción de Enrique López Castellón, op. cit., pág. 124.)

51. Rosset, Clément. 2004. *Principes du sursis et de folie*. Les éditions de Minuit. Pág. 53.

esta manera el estudiante se acostumbra a ubicar el pulgar en una posición media en el teclado y se previene el vicio de tocar con este dedo fuera de las teclas; luego puede hacerse también desde do. En el inicio resulta conveniente comenzar tocando pequeñas obras sobre las teclas negras, esto ayudará a familiarizarse más rápido con el teclado, así como a reforzar la posición correcta de la mano. Chopin, por ejemplo, comenzaba con la tonalidad de si mayor por ser una posición muy natural para la fisonomía de la mano.

El trabajo de lectura y el proceso de relacionar la nota con la tecla apropiada requiere práctica. John considera que en el inicio es necesario que el alumno se familiarice con el hecho de que a medida que sube la nota en el pentagrama, en el teclado del piano las notas se mueven a la derecha. Un ejercicio que puede hacerse es el asignar palabras o frases sencillas de recordar por el alumno que le brinden claves para la lectura y facilitarla. Por ejemplo, en la notación musical americana que utiliza las letras del abecedario de la A a la G para representar de la a sol es posible usar la palabra **FACE** (cara en inglés), que correspondería a las notas fa, la, do, mi, los cuatro espacios en clave de sol. O la frase **Every Good Boy Deserves Fudge** (todo buen niño merece dulce) que correspondería a las notas mi, sol, si, re, fa; las cinco líneas en clave de sol. Para llave de fa: **All Cows Eat Grass** (todas las vacas comen zacate) para los espacios la, do, mi, sol, y **Good Boys Does Fine Always** (los niños buenos lo hacen bien siempre) para las líneas sol, si, re, fa, la. En la lectura de la música para piano es importante que el alumno desde el inicio visualice el sistema completo integrado por los dos pentagramas y considere el do central como una 11ª línea, pero antes de conocer el pentagrama debe conocer muy bien las teclas y las digitaciones.

El proceso de relacionar a los dedos con su número se puede favorecer mediante ejercicios donde el alumno lea sólo números sobre teclas preferentemente negras o con movimientos de los dedos sobre superficies planas, no necesariamente el teclado; pero siempre enfatizando la punta del dedo como

área focal, como si se tratara de un lápiz, cuya punta es lo más importante, y todo debe encauzarse para que ésta pueda tocar perfectamente.



2. Ejercicio sobre la tapa del piano

La relajación es un aspecto a veces difícil de comprender pero que es tan importante que vale la pena invertir tiempo para lograrla. Regularmente sólo se piensa en las manos y brazos pero es necesario encontrar el balance corporal completo. El cuello puede ser considerado como un sostén para la cabeza que debe tener un punto de equilibrio en relación; los hombros deben estar relajados, no altos, permitiendo respirar cómodamente. El torso debe poder moverse hacia los lados con libertad. La altura del antebrazo es importante ya que debe de estar alineado con la mano, por ello el banco tiene un papel esencial en todo esto, ya que si es demasiado alto o bajo puede romper dicha alineación. El puente o arco es un punto crítico, si se cae puede provocar un bloqueo total de la energía. Un ejercicio para fortalecerlo a sugerencia de John consiste en apoyar las manos en perfecta posición para tocar contra una superficie dura como una pared, permitiendo que el peso del cuerpo descansa sobre ellas y acercarse y alejarse a manera de lagartijas deportivamente hablando, luego repetir el ejercicio alejando los pies de la pared gradualmente de forma en que