

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE ARTES ESCÉNICAS



**Reflexiones sobre el modelo de enseñanza de la guitarra clásica
en la educación superior: el caso de la PUCP**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE
LICENCIADO EN MÚSICA**

AUTOR

Diego Alonso Flores Castro

ASESOR

Fred Werner Rohner Stornaiuolo

Lima, 2020

RESUMEN

La presente investigación analiza los elementos constituyentes del modelo de enseñanza de la guitarra clásica en el ámbito universitario a través del caso particular del Área de Guitarra Clásica de la Especialidad de Música de la Facultad de Artes Escénicas de la PUCP. A través de una breve lectura histórica del proceso de evolución de la enseñanza de la música académica, la examinación de los sílabos utilizados en el programa de la PUCP y el testimonio recogido de los alumnos, exalumnos y profesores que forman y formaron parte del Área de Guitarra Clásica, se busca reflexionar acerca de los discursos ideológicos que subyacen a dicho modelo. El propósito de este estudio consiste en fomentar el debate acerca de la efectividad de la forma en la que se enseña la guitarra clásica de manera profesional. Como resultado de este ejercicio de reflexión, se espera poder trazar posibles horizontes hacia la generación de nuevas estrategias pedagógicas y/o de la readaptación del modelo de enseñanza actual. Este trabajo se divide en tres capítulos: el primero consiste en una breve revisión histórica de la tradición de enseñanza de la música clásica; el segundo contextualiza los puntos desarrollados en el primer capítulo al caso de estudio; el tercero explora el margen de cambio en el modelo actual y sus posibles consecuencias.

Palabras clave: música académica, guitarra clásica, enseñanza, pedagogía, canon, sílabo.

ABSTRACT

This research analyses the structural elements of the current classical guitar teaching model used in higher education, as they are represented in the classical guitar program of the Pontifical Catholic University of Peru (PUCP). Through a brief historical review of the way classical music has been taught traditionally, an examination of the content of the syllabus and the interview of the current students, alumni and teachers of the classical guitar program of the PUCP, this research seeks to reflect on the ideological discourses that underlie this model. The main purpose of this study is to encourage debate about the way classical guitar is taught today. It is hoped that the results found here can help future researches to propose new pedagogical strategies or changes. This study is divided in three chapters: the first consists in a brief historical review of the teaching tradition of classical music; the second chapter contextualizes the points developed in the first chapter in the classical guitar program of the PUCP; and the third chapter explores the possible changes that can be made to the current model and its possible consequences.

Keywords: classical music, classical guitar, teaching, pedagogy, canon, syllabus.

AGRADECIMIENTOS

A mis padres,
por apoyarme en todo momento.

A mis amigos,
por acompañarme durante este proceso.

A mis compañeros y profesores de música,
por motivarme a ser siempre mejor.



ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| RESUMEN | ii |
| ABSTRACT | iii |
| AGRADECIMIENTOS | iv |
| ÍNDICE | v |
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| Estado de la cuestión | 2 |
| Metodología..... | 6 |
| Marco teórico..... | 10 |
| CAPÍTULO 1: IDEOLOGÍAS ENTORNO A LA ENSEÑANZA TRADICIONAL DE LA GUITARRA CLÁSICA | 12 |
| 1.1 Los cambios en la producción de la música cortesana y la instauración del conservatorio de música como modelo de enseñanza. | 12 |
| 1.2 La filosofía musical del siglo XIX y el surgimiento de la concepción estética de la música | 15 |
| 1.3 El lugar de la guitarra clásica en el imaginario de la música académica | 20 |
| 1.4 La adaptación del modelo de enseñanza tradicional al contexto peruano | 26 |
| CAPÍTULO 2: CARACTERIZACIÓN DEL MODELO ACTUAL DE ENSEÑANZA DE LA GUITARRA CLÁSICA A TRAVÉS DEL CASO DE LA PUCP | 36 |
| 2.1 Descripción general y clasificación de los sílabos analizados..... | 36 |
| 2.2 El primer grupo de sílabos: un modelo lineal basado en la complejidad técnica | 37 |
| 2.3 El segundo grupo de sílabos: cambios con relación al primer modelo planteado | 50 |
| 2.4 Continuidades entre ambos modelos | 55 |
| CAPÍTULO 3: PROPUESTAS DE CAMBIO EN EL MODELO ACTUAL Y SUS POSIBLES REPERCUSIONES | 64 |
| 3.1 Nociones preliminares | 64 |
| 3.2 El grado de autonomía y participación de los alumnos en su proceso de aprendizaje en el modelo actual | 67 |
| 3.3 La estructuración del contenido y su articulación con el desarrollo de habilidades complementarias | 76 |
| 3.4 La construcción de lo clásico y lo popular: identidades en oposición e interdisciplina | 80 |

| | |
|---|-----------|
| CONCLUSIONES | 91 |
| REFERENCIAS..... | 94 |
| 1) Bibliografía | 94 |
| 2) Manuales, tratados y obras citadas..... | 101 |
| 3) Sílabos y documentos institucionales..... | 101 |
| 3.1) Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)..... | 101 |
| 3.2) Universidad Nacional de Música (UNM)..... | 105 |



INTRODUCCIÓN

La guitarra clásica cuenta con pocos espacios dedicados a su enseñanza formal en la ciudad de Lima, siendo la Universidad Nacional de Música y la PUCP dos de las instituciones más representativas de este rubro. En sus programas, se plantea un modelo de enseñanza hasta cierto punto estandarizado, donde el contenido a desarrollar en las clases se extrae de un corpus específico de compositores, obras y métodos para guitarra. Este modelo parece apuntar a la formación de guitarristas de concierto, que manejen un amplio repertorio y que sean capaces de ejecutarlo con la mejor calidad posible.

El Área de Guitarra Clásica de la Especialidad de Música de la Facultad de Artes Escénicas de la PUCP, el caso de estudio de este trabajo, es un claro ejemplo de este paradigma, pues su programa se caracteriza por hacer un fuerte énfasis en el aprendizaje de repertorio canónico. Sus estudiantes invierten una gran cantidad de tiempo en la realización de esta tarea y, debido a esto, descuidan el desarrollo de otro tipo de habilidades igual de importantes para su desenvolvimiento profesional (lectura a primera vista, conocimiento práctico de la armonía en su instrumento, improvisación, etc.). Por lo tanto – teniendo en consideración que la categoría del concertista de música clásica es casi inexistente en nuestro medio¹ – tras haber culminado sus estudios superiores, los guitarristas clásicos carecen de suficientes espacios donde puedan aplicar directamente las habilidades desarrolladas durante su formación. Así, resulta común que los graduados de guitarra clásica se desenvuelvan laboralmente en rubros como la docencia o, incluso, la interpretación de otros géneros, pertenecientes a la música popular.

Pese a estos inconvenientes, en la actualidad existen escasos espacios de discusión en los que se proponga una renovación o readaptación del modelo de enseñanza de la guitarra

¹ Esta es una opinión compartida por todos los docentes, alumnos y exalumnos entrevistados durante la realización de esta investigación.

clásica. Frente a esta situación, la presente investigación pretende analizar a profundidad las razones por las cuales este modelo de enseñanza no ha sido cuestionado y readaptado convenientemente al contexto musical actual. La pregunta que guiará a este estudio es la siguiente: ¿Qué factores extra musicales intervienen en el planteamiento del modelo actual de enseñanza de la guitarra clásica? Ante esta pregunta, se partirá de la hipótesis de que el modelo de enseñanza actual de la guitarra clásica responde a discursos e ideologías fuertemente arraigadas en la comunidad de músicos clásicos. Es decir, al ser estos sistemas de creencias parte de una larga tradición cultural, se dificulta el proceso de revisión y renovación del sistema de enseñanza.

El objetivo principal de esta investigación es reflexionar acerca de los discursos que subyacen al modelo tradicional de enseñanza de la guitarra clásica. Se propone repensar varios aspectos generales de la educación musical y particulares a la formación guitarrística, con el fin de poder evaluarlos críticamente. Mediante una mayor comprensión de este fenómeno por parte de los guitarristas clásicos y de los músicos en general, se pretende crear un espacio de discusión que permita una posterior propuesta de revisión y actualización de este modelo.

Estado de la cuestión

Para la realización de este trabajo, se han consultado fuentes que nos permiten abordar la enseñanza de la guitarra clásica principalmente desde dos perspectivas distintas: una histórico-social y otra pedagógica. Dicho esto, en ambos casos fue complicado dar con investigaciones que se refieran directamente al tema de estudio de este trabajo, por lo que fue necesario readaptar y extrapolar conceptos aplicados a la música en general o a otros fenómenos análogos. Se reconoce que la tradición musicológica peruana, al enfocarse principalmente en temas relacionados a la música tradicional y popular, ha descuidado considerablemente el estudio de la música clásica y sus fenómenos. Consecuentemente, existe un importante vacío de información académica que trabajos de este tipo pretenden ayudar a suplir.

En cuanto al primer tipo de fuentes, existen numerosos textos que estudian el desarrollo de la música clásica en Europa, entre los cuales cabe mencionar los trabajos de Moore (1992) y Alves (2015). El primero propone un análisis desde la sociología de la readaptación de la producción y enseñanza de la música de las cortes aristocráticas tras las revoluciones sociales de finales del siglo XIX. Su propuesta resulta de gran interés para este trabajo, pues plantea una relación directa entre los factores histórico-sociales que impulsaron la fundación de los primeros conservatorios de música en la era moderna con el desarrollo de un modelo de enseñanza particularmente prescriptivo y aún relevante en la actualidad. Por su parte, Alves ofrece un amplio panorama de la historia y evolución de la guitarra clásica en Europa, que, a diferencia de otros autores, incluye observaciones de la realidad política y social en torno a sus ejecutantes.

La tesis de Ochoa y el artículo derivado de esta (2011a y 2011b) permiten contextualizar los conceptos propuestos por Moore y por Alves al caso latinoamericano. El autor plantea que el modelo de enseñanza tradicional de los conservatorios es un sistema de “producción de deseo”, en donde se incentiva a los estudiantes a rendir culto a las obras maestras de la música occidental y a perseguir el virtuosismo en sus respectivos instrumentos. A través de entrevistas a los docentes y a las autoridades de la Pontificia Universidad Javeriana, Ochoa demuestra cómo se pueden detectar en sus testimonios rezagos de la concepción decimonónica de la música, como la creencia de que existen jerarquías de valor entre los géneros musicales.

En lo que respecta a la investigación musicológica peruana, la mayoría de los textos que han tomado la música clásica como objeto de estudio se han limitado a la descripción y narración de los hechos acontecidos. El libro *Nuestros Otros Ritmos Y Sonidos: La Música Clásica En El Perú* de Sánchez Málaga (2012) es un claro ejemplo de este tipo de trabajos, pues, a pesar de ser un importante corpus de información, carece de un análisis más crítico del material presentado. Si bien, las investigaciones de Pinilla (1988) y las de Iturriaga y Estenssoro (1985)

ofrecen una mirada más analítica del desarrollo de la música académica, resultan a veces insuficientes para suplir el vacío de información existente.

Dicho esto, es posible citar trabajos de autores peruanos que han desarrollado a mayor profundidad o de manera más propositiva temas relacionados a la música clásica. Uno de ellos es la tesis de Diana Montes (2017), en donde se propone analizar la identidad que los músicos académicos desarrollan alrededor de su profesión. Tras realizar varias entrevistas y encuestas a un grupo de músicos formados en el Conservatorio Nacional de Música, Montes postula que existe en ellos un fuerte sentido de “vocación”, que suele estar acompañado por un “sentimiento de distinción” obtenido mediante un tipo de formación orientado hacia la consecución de la “excelencia musical”. La forma en la que los entrevistados se refieren a su alma mater y la postura que toman frente a otros músicos de formación empírica nos da evidencias del discurso elitista que suele acompañar a la música académica y que propicia dentro de la academia una actitud de preservación de lo que se considera un arte en su estado más perfecto.

Por su parte, Diego Yactayo (2015) realiza una investigación centrada en el proceso de canonización del repertorio estipulado en los sílabos del Conservatorio Nacional de Música y de la Especialidad de Música de la PUCP. Para Yactayo, este fenómeno estaría ligado a un tipo de discurso – manifestado por músicos como Rodolfo Holzmann - que privilegiaba el estudio de obras europeas y que menospreciaba la producción local, en un afán de imitar el modelo de enseñanza planteado por los conservatorios de dichos países. Frente a esto, el autor propone una reinterpretación del concepto de canon tomando como base las ideas de autores como Fabio Coronado y Esteban Krotz, quienes sustentan que la renovación y reinterpretación son características esenciales de las culturas y sus respectivos canones. Resulta intrigante que Yactayo haya optado por recurrir a autores que centraron sus discusiones en el canon literario y no en el musical, que ya había sido trabajado desde la musicología por autores como William Weber y Philip V. Bolman. A pesar de eso, su propuesta de relectura sobre lo que los mismos guitarristas entienden y esperan del repertorio planteado

en un sílabo es necesaria para entender a mayor profundidad la forma en que se suele abordar la enseñanza de la guitarra clásica.

En cuanto al segundo tipo de fuentes consultadas, se percibe dentro de los estudios pedagógicos una clara tendencia a desarrollar temas relacionados a la educación musical en el nivel escolar, por lo que el aprendizaje de la música a nivel superior es todavía un campo que requiere de mucha investigación. Los textos que abordan de manera crítica la metodología de enseñanza de la guitarra clásica son especialmente escasos. Uno de ellos es el artículo publicado por David Russell, guitarrista clásico de fama internacional, y Paul Evans (2015), donde se analizan los estudios previos, o preparatorios, que un estudiante de guitarra australiano realiza antes de iniciar su formación superior. A través de entrevistas y encuestas realizadas a profesores de guitarra, se pone en evidencia la presencia de un importante contraste entre la visión de aquellos que trabajan en educación superior con la de los que se dedican a la educación primaria, secundaria y a las clases particulares. Los autores concluyen que la popularidad de métodos de enseñanza centrados en resultados inmediatos – como aprender a tocar alguna canción popular o que sea de interés del alumno – ha producido una falencia general de musicalidad y de entendimiento técnico y armónico de la guitarra por parte de los alumnos que ingresan a estudiar música profesionalmente. Además, se hace referencia directa en este artículo a cómo a pesar de haber menciones textuales en los sílabos de muchas instituciones del desarrollo de conocimiento teórico y capacidades críticas, la forma en la que estos contenidos se desarrollan en los salones de clase suele ser completamente distinta.

Las falencias del modelo actual de enseñanza de la guitarra clásica, sobre todo en el desarrollo de habilidades como la lectura a primera vista y la improvisación, también son señaladas por Posada, Quevedo y Samper (2016). Su artículo contiene una revisión histórica de los métodos instrumentales más utilizados en la enseñanza de la guitarra clásica, que permite observar una constante disociación entre lo técnico y lo musical en estos tratados. Este problema no sería abordado directamente sino hasta finales del siglo XX en los métodos

de Shearer y Fernández. Para los autores, la especificidad y secuencialidad de estos tratados han muchas veces fomentado un solo tipo de aproximación a un problema técnico particular, lo cual finalmente ha terminado por reducir la versatilidad y flexibilidad interpretativa de los guitarristas clásicos.

Otro importante aporte a este tipo de investigaciones lo constituye la tesis doctoral de Amalia Casas (2013). En ella se realiza un análisis comparativo de los modelos de enseñanza de tres tradiciones musicales que utilizan la guitarra de manera distinta, haciendo énfasis en la forma en la que se realizan las sesiones de aprendizaje, cómo los propios músicos perciben la relación con sus maestros y el contraste existente entre el discurso de los estudiantes y docentes con la práctica real. Casas argumenta que a pesar de que los ideales educativos de las instituciones y de su profesorado suelen proponerse desde un enfoque constructivista, la realización de las clases finalmente se emparenta más con una enseñanza directa, donde se plantea la adquisición de un conocimiento concreto a través de procesos de imitación.

Metodología

Para los propósitos de esta investigación se realizó, en primer lugar, un análisis de los sílabos pertenecientes al curso de guitarra clásica², dado que se considera que estos documentos son manifestaciones concretas de los discursos en torno a la enseñanza musical. En la Especialidad de Música de la PUCP, los alumnos pertenecientes a la Concentración de Ejecución Musical realizan el aprendizaje de su instrumento en un curso individual que es llevado durante los diez ciclos en los que está estructurada la malla curricular. Dicho curso, que lleva el nombre de Instrumento, es dictado en sesiones semanales de una hora y su valor

² Adicionalmente a los sílabos de la PUCP, se consultaron tres de la Universidad Nacional de Música, correspondientes a los años académicos de 1993, 2006 y 2010. Estos documentos no fueron abordados con la misma rigurosidad que los de la PUCP, sino que han sido utilizados como material de referencia extra para la argumentación.

es de un crédito académico, aunque la cantidad de horas de práctica individual que demanda es bastante significativa.

Dado que los sílabos de estos cursos suelen ser renovados cada cierto tiempo, se revisaron diferentes ediciones para contar con una muestra representativa. Hacer esta selección permite evaluar el material desde dos planos distintos: al revisar los cursos pertenecientes a una misma edición, se puede observar la distribución de los contenidos planteados a lo largo de la carrera en un momento específico (aproximación sincrónica); por otro lado, al revisar las diferentes ediciones que se han publicado de un mismo curso, se puede examinar la forma en la que se ha ido reformulando este contenido a través del tiempo (aproximación diacrónica). Dicho esto, los sílabos que con los que se trabajó fueron los siguientes:

| Semestre | Ciclo de Instrumento |
|----------|----------------------|
| 2014 – 1 | 1 y 2 |
| 2015 – 1 | 1, 2, 3, 4, 5, 7 y 8 |
| 2016 - 1 | 5 y 7 |
| 2016 - 2 | 4 |
| 2017 - 1 | 2, 6 y 7 |
| 2018 - 1 | 1, 4, 6, 7, 8 y 10 |
| 2019 - 1 | 3, 5, 8 y 10 |
| 2019 - 2 | 1, 3, 4, 6, 7 y 8 |

Tabla 1. Relación de los sílabos analizados.

De igual manera, se realizaron entrevistas a profesores, alumnos y exalumnos que hayan formado parte del programa de guitarra clásica de la PUCP³. Por discreción a la identidad de los entrevistados, solo se ha incluido el nombre de los docentes. A continuación, se presenta una tabla con los sujetos entrevistados⁴:

(Espacio en blanco dejado intencionalmente para mantener el formato de la tabla.)

³ De forma complementaria se han incluido algunos aportes de estudiantes pertenecientes al programa de guitarra popular y del profesor Daniel Romero, quien reemplazó a Rodrigo Herrera en el programa de la PUCP durante el semestre 2019 – 1.

⁴ Aunque simple vista el número de entrevistados pueda parecer muy bajo, lo cierto es que la población de alumnos de guitarra clásica en la PUCP es de hecho pequeña (durante el semestre 2019 – 2, solo

| Rol | Nombre o pseudónimo |
|----------|---------------------|
| Alumno | A |
| | B |
| | C |
| Exalumno | D |
| | E |
| | F |
| Docente | Nelly Borda |
| | Rodrigo Herrera |

Tabla 2. Relación de los sujetos entrevistados.

Las entrevistas se desarrollaron en torno a cinco ejes temáticos: los sílabos, la relación profesor-alumno, el desarrollo de las clases, la experiencia laboral de los entrevistados y sus expectativas a futuro. La información perteneciente a cada uno de los ejes se plantea a continuación en forma de preguntas guías, las cuales fueron posteriormente adecuadas al sujeto entrevistado.

(Espacio en blanco dejado intencionalmente para mantener el formato de la tabla.)

| Ejes temáticos | Preguntas guía |
|----------------|--|
| Los sílabos | <p>¿Cuál es el proceso de elaboración de los sílabos?</p> <p>¿Qué exigencias o lineamientos impone la universidad al momento de presentar estos documentos?</p> <p>¿De qué manera se distribuyen los contenidos a desarrollar a lo largo de la carrera en los diez ciclos propuestos?</p> <p>¿Qué relevancia tiene el contenido de los sílabos en el desarrollo de cada clase?</p> <p>¿Cómo se elige el repertorio a estudiarse en cada ciclo?</p> <p>¿Existe algún tipo de negociación entre el profesor y el estudiante respecto a los contenidos del curso?</p> |

había cinco alumnos inscritos). Hubiera sido ideal poder entrevistar al grupo en su totalidad, pero no se pudo contar con la cooperación de todos.

| | |
|--|--|
| <p>La relación profesor-alumno</p> | <p>¿Cómo suelen ser las interacciones dentro del aula (desde el punto de vista del profesor y del alumno)?</p> <p>¿Existe comunicación fuera del aula?</p> <p>¿Qué grado de autoridad ejerce el profesor sobre sus alumnos? ¿Cómo presentan los alumnos sus inquietudes o dudas ante el profesor?</p> <p>¿Qué expectativas tiene el profesor respecto al trabajo de sus alumnos y viceversa?</p> |
| <p>El desarrollo de las clases</p> | <p>¿Cuál es la estructura común de una clase?</p> <p>¿El desarrollo de cada clase se planifica con anterioridad?</p> <p>¿De qué manera presenta el profesor los contenidos a desarrollar?</p> <p>¿Existen espacios de discusión o intercambio de ideas respecto al material trabajado?</p> <p>¿Qué tipo de tareas se le asigna al alumno?</p> <p>¿Cuánto tiempo fuera de las clases dedican los alumnos a desarrollar los contenidos del curso?</p> <p>¿Cómo cambia la dinámica de las clases conforme progresa el estudiante a lo largo de la carrera?</p> |
| <p>La experiencia laboral de los entrevistados</p> | <p>¿Qué tipo de actividades remuneradas han realizado los entrevistados en torno a la música?</p> <p>¿De qué manera los conocimientos adquiridos en el curso de guitarra clásica se han podido aplicar a situaciones concretas?</p> <p>¿Los encuestados se han desenvuelto profesionalmente en géneros distintos a la música clásica?</p> <p>¿Qué lugar ocupa la docencia en la vida laboral de los encuestados?</p> <p>¿Qué tipo de preparación han recibido los encuestados para la realización de sus actividades como docente?</p> <p><i>(Espacio en blanco dejado intencionalmente para mantener el formato de la tabla.)</i></p> |

| | |
|--|---|
| Las expectativas a futuro de los entrevistados | ¿Qué espera el encuestado en cuanto al desarrollo de sus habilidades en el instrumento? |
| | ¿Consideran los encuestados el aprendizaje de otros géneros musicales? |
| | ¿Qué tipo de trabajo esperan tener en el futuro? |
| | ¿Se contempla la posibilidad de estudios de posgrado? |
| | ¿De qué manera se espera que evolucione la enseñanza de la guitarra clásica? |

Tabla 3. Relación de las preguntas guías para cada eje temático de las entrevistas.

Marco teórico

En esta investigación se utilizará el término guitarra clásica para hacer referencia a una escuela o tradición musical fundada sobre una serie de técnicas instrumentales (que abarcan la postura general del cuerpo, la posición y modo de acción de ambas manos, el tipo de emisión sonora, etc.) que configuran un tipo de ejecución específica de la guitarra y cuyo repertorio se incluye dentro del imaginario de la música clásica. Al plantear esta definición, es necesario recalcar que, dado que históricamente la guitarra ha estado fuertemente asociada con la música popular, su posicionamiento en la música clásica no fue un hecho fortuito, sino que ha sido el producto de una serie de negociaciones y proyectos promovidos por un grupo particular de guitarristas. Dichos músicos publicaron diversos métodos de ejecución, obras originales y transcripciones, que con el tiempo se consolidaron como material canónico.

Con respecto a este último punto, es conveniente para este trabajo desarrollar brevemente el concepto de “canon”. En general, este término es usado para referirse a un conjunto de obras y/o compositores cuyo valor es aceptado a través de algún tipo de consenso (Samson, 2001). Sin embargo, desde la musicología se han planteado distintas categorías de canon, algunas de las cuales incluyen aspectos que van más allá de esta definición tradicional⁵. Para los propósitos de esta investigación, una de estas categorías resulta de particular interés y utilidad.

⁵ Para una clasificación más amplia y detallada consúltese el artículo de Komara (2007).

Se trata del “canon performativo”, el cual hace referencia no solo a la existencia de un repertorio estandarizado y ejecutado convencionalmente, sino a una serie de prácticas y concepciones particulares que responden a una expectativa social en torno a la interpretación musical (Weber, 1994). A través de la formación de un canon, las comunidades transforman sus valores comunes en expresiones artísticas (Bohlman, citado por Kärjä, 2006). En comunidades con un alto grado de dispersión, como sucede en la comunidad internacional de la guitarra clásica, la formación de estos vínculos suple la escasez de un origen histórico o geográfico común (ídem).

Por otro lado, para un adecuado análisis y explicación de las fuentes primarias de esta investigación, es necesario tomar en cuenta las funciones extra musicales que cumple la guitarra clásica a través de su práctica, aprendizaje y enseñanza. La dimensión social de la música cumple un rol fundamental en la construcción de la identidad de sus participantes (Mueller, 2002; Froelich, 2007; Kokkidou, 2018). Esta identidad resultante no es una estructura monolítica, sino que es multidimensional y se encuentra en constante cambio y redefinición (Sen, 2007; Maalouf, 2012). En la formación de estas identidades, se deben reconocer factores como los discursos dominantes entorno a las prácticas musicales, la búsqueda de características distintivas y las funciones que cumplen en el arte conceptos como vocación y autenticidad (Meijers, 1998; Bain, 2005; Montes, 2017).

Tanto los sílabos de los cursos como la estructuración misma de la carrera de música se interpretan como manifestaciones concretas de ideologías de la enseñanza, que favorecen el desarrollo o preservación de ciertos valores y principios (Regelski, 2016) y que condicionan la manera en la que los guitarristas clásicos perciben su propio arte y posición dentro de él. En la elaboración de todo programa de música, existe un proceso de selección, que si bien suele realizarse a favor de lograr más efectivamente los objetivos que se plantea (Guillory, 1991), también puede estar influenciado por sistemas de creencias fuertemente arraigados en la cultura (Shreffler, 2013).

CAPÍTULO 1: IDEOLOGÍAS ENTORNO A LA ENSEÑANZA TRADICIONAL DE LA GUITARRA CLÁSICA

1.1 Los cambios en la producción de la música cortesana y la instauración del conservatorio de música como modelo de enseñanza.

Antes de abordar el caso particular de la enseñanza de la guitarra clásica, es necesario trazar un panorama general de la forma en que se enseñaba tradicionalmente la música académica⁶ en Europa, su lugar de origen. Dado que esta investigación se centra en la educación superior, es decir, aquella dedicada a la formación de músicos profesionales, se ha decidido iniciar este análisis en el período de transición del siglo XVIII al siglo XIX. La justificación de esta elección radica en que durante esta época los conservatorios de música se consolidaron como un modelo institucional que sigue siendo relevante en la actualidad (Ochoa, 2011b). Asimismo, en dicho período se dieron importantes cambios en la sociedad europea y se gestaron corrientes de pensamiento que influyeron de manera decisiva en la producción, recepción y difusión de la música.

Durante el Barroco y el Clasicismo musical, la Iglesia y las cortes aristocráticas habían sido los principales promotores de las artes. Los músicos componían y ejecutaban música por encargo de la clase alta, quienes eran sus patrocinadores (Young, 1980). Este contexto condicionaba los modos de interacción entre los músicos y la manera en que era aprendido el oficio de componer e interpretar música. Moore (1992) sostiene que la convivencia entre los músicos de la corte – quienes además solían componerse de familias que sucedían su puesto de generación en generación⁷ – generaba un ambiente “aislado y vivo”, donde la música se aprendía como una segunda lengua. De esta forma, tanto la creación como el

⁶ En esta investigación, los términos música académica, música culta y música clásica se usarán indistintamente.

⁷ La familia de W.A. Mozart y la de J.S. Bach son célebres ejemplos de esta dinámica.

aprendizaje se daban de una manera espontánea, ya que los músicos estaban expuestos a la música cortesana desde muy temprana edad y la consumían constantemente.

No obstante, a finales del siglo XVIII, la burguesía – una clase social que ascendió rápidamente en estatus político, económico y social tras el declive de las monarquías absolutas y la propagación de las ideas de la Ilustración – había desplazado totalmente a la aristocracia, que quedó reducida a pequeños enclaves (Edström, 2002)⁸. En lo que respecta al arte, esta nueva clase presentaba, ya desde los años del Rococó, manifestaciones de una separación de la tradición cortesana (Hauser, 1993). La transferencia del poder de la aristocracia a la burguesía, tuvo repercusiones importantes no solo en los escenarios donde la música académica era aprendida e interpretada, sino en la manera en que va a ser percibida por la audiencia y los propios músicos.

La fundación de los primeros conservatorios⁹ de música puede explicarse desde el afán que tenía la burguesía de apropiarse de las tradiciones musicales aristocráticas, pues estas representaban prestigio y estatus social. El surgimiento de los auditorios y los conciertos públicos de música clásica - “virtualmente inexistentes” en Salzburgo y Viena a finales del siglo XVIII (Keys, citado por Moore, 1992) - permitió que el consumo de música clásica estuviera disponible a quien poseyera los recursos y la voluntad para hacerlo. A su vez, los conservatorios generaron una suerte de democratización de la praxis musical. En otras palabras, los conservatorios constituyeron espacios en donde cualquier persona estaba en capacidad de adquirir el conocimiento y la técnica necesaria para realizar música académica.

⁸ Estrictamente hablando, la aparición de la burguesía se remonta a los siglos X y XI, en los tiempos del feudalismo, donde consiguió independizarse paulatinamente gracias a los cambios en los medios de producción agrícola y a la reactivación del comercio. No obstante, fue durante el siglo XVIII y XIX, sobre todo tras las revoluciones nacionales, donde lograron consolidar su poder (Demarchi y Ellena, 1986).

⁹ La misma palabra “conservatorio” es bastante ilustrativa en cuanto a lo que representa. Según Salazar (1983), el término aludía a las ideas “conservadoras” de la Revolución. En todo caso, va a ser una actitud común entre los músicos clásicos el querer preservar la praxis musical en su estado más puro.

Sin embargo, la clase media contaba con un bagaje cultural diferente al de la antigua aristocracia. Había estado expuesta principalmente a otros tipos de música, que con el tiempo comenzaron a ser llamadas “música popular”¹⁰, en oposición a la música académica o culta. Como explica Moore (1992), la poca familiaridad de los burgueses con este estilo de música y la influencia que habían recibido de la música popular se manifestaba, entre otras cosas, en pequeñas improvisaciones y cambios espontáneos que los estudiantes realizaban al tocar la música clásica. Los burgueses no manejaban los convencionalismos y las particularidades de la interpretación musical cortesana. Frente a esto, se hizo necesario que los maestros de los conservatorios, músicos provenientes de esta tradición, sean explícitos y estrictos con el tipo de ejecución que sus alumnos debían realizar.

De esta forma, los maestros de conservatorio comenzaron a prohibirles a sus alumnos que modifiquen a su antojo la música que les era enseñada. Dicho de otra manera, se empezó a normalizar una actitud prescriptiva en torno a la enseñanza de la música académica. Se dio paso a una ejecución centrada en las directrices de los maestros de conservatorio y en las pautas escritas en las partituras¹¹, las cuales se volvieron cada vez más frecuentes y específicas. Para Moore (1992), aquí yace la raíz de la desaparición de la improvisación en las interpretaciones de música clásica en la actualidad. En todo caso, es correcto afirmar que el contexto en el que los burgueses trataron de asimilar los principios de la música clásica fue completamente distinto al ambiente en el que se producía y aprendía la música cortesana siglos atrás.

Es importante notar cómo en este contexto se fue formando una representación del maestro de música como una figura de autoridad absoluta en las clases. Dicho fenómeno está todavía presente, en mayor o menor medida, en la enseñanza de la música académica. Debido a que

¹⁰ Un ejemplo de este tipo de música es la que se utilizó en los cabarés y espectáculos públicos. Raynor (1978) afirma que las canciones populares pertenecientes a estos espacios derivaron directamente de los hábitos de la clase obrera, que vivía en muchos casos aislada de la considerada alta cultura.

¹¹ Moore (1992) hace énfasis en la importancia que tuvo la notación musical para difundir la música académica a nuevas audiencias, gracias a que permitía el aprendizaje individual y a que brindaba las instrucciones específicas y necesarias para interpretarla de manera coherente al estilo clásico.

los estudiantes de música clásica, en especial durante sus primeros años de estudio, se encuentran por lo general poco familiarizados con la tradición clásica, de manera análoga a los estudiantes burgueses del siglo XIX, se asume que solo el profesor es quien tiene un conocimiento verídico. Este punto es de especial importancia, por lo que será desarrollado a mayor profundidad durante los siguientes capítulos de esta investigación.

1.2 La filosofía musical del siglo XIX y el surgimiento de la concepción estética de la música

Los cambios en los modos de producción y enseñanza de la música académica fueron a la vez causa y efecto de las nuevas corrientes de pensamiento de la época. En el seno de estas, surgirá una nueva concepción estética¹² e ideológica de la música (Regelski, 2016)¹³. Como se ha venido señalando, para la segunda mitad del siglo XIX la naturaleza de la praxis musical ya había cambiado considerablemente. Si se toma en consideración la democratización de la enseñanza musical y la proliferación de recitales y conciertos públicos, la música académica se había alejado de su valor cultural original. A simple vista y usando los conceptos propuestos por Walter Benjamin (1989), la música clásica de dicha época parece haber sacrificado su aura a favor de un mayor valor exhibitivo.

No obstante, tal afirmación resulta imprecisa si es que se toma en cuenta que la música académica no fue considerada un mero medio de socialización ni para los filósofos ni para los artistas de la época. En realidad, ambos grupos pensaban muy en alto su significado y función en la vida humana. Para Beethoven la música era “una revelación más alta que toda verdad y filosofía”; para Schopenhauer la música hablaba “directamente al corazón, sin que tenga nada que decir la cabeza” (citas extraídas de Salazar, 1983). Y es que, desde la ilustración, filósofos como Shaftesbury habían planteado que el arte en general demandaba de la

¹² Regelski (2016) afirma que el término “estética” no es usado en el sentido moderno de la palabra hasta mediados del siglo XVIII, en un tratado de Alexander Baumgarten titulado *Aesthetica*.

audiencia ya no una actitud pasiva, sino que su consumo era una “actividad estetizante”. Para los pensadores de la época, la belleza no era algo proveniente del objeto artístico de manera natural, sino algo que se construía en la mente de cada persona (aquí radica la importancia de que la audiencia preste la mayor atención posible).

Fubini (2007) plantea que la evolución del pensamiento estético de la Ilustración al Romanticismo se puede plantear como la tensión entre dos polos opuestos: la alienación y la redención. La música se consideraba un elemento redentor capaz de permitirnos volver a un estado natural alejado de la decadencia de la civilización – en Rousseau – o de redimirnos a través de una forma de expresión auténtica o hasta subversiva – en Wagner y Nietzsche –. Durante esta época comenzó a tomar vigor la individualidad del artista y el culto a los grandes compositores e intérpretes. No es un hecho casual que la inspiración del artista se pensase ya no como una fuerza proveniente del mundo externo, sino como una potencia interna capaz de moldearlo (Salazar, 1983). Por otro lado, se acentuó la oposición entre lo masivo y lo culto, lo que incrementó a su vez la distancia entre lo clásico y lo popular.

Para ser capaces de sostener todas estas pretensiones y poder proponer a la obra musical como una entidad autónoma y digna de contemplación, los representantes de la nueva teoría estética debían ser capaces de demostrar principios universales extraíbles de la música culta y aplicables al juicio de cualquier expresión musical. Según Mendivil (2016), esta teoría se gestó desde el idealismo alemán de Hegel, donde se planteó otorgarle mayor valor a los aspectos formales y estructurales. Esto generó un discurso en el que la música instrumental era vista como inherentemente superior a la vocal, pues en la primera – al no haber ningún elemento extra musical – estos elementos se percibían de manera más directa. Un ejemplo de esta ideología se puede apreciar en la obra *De lo bello en música* de Eduard Hanslick, publicada en 1854 (citada en Mendivil, 2016), donde se afirma que solo la música carente de texto podía ser considerada pura y digna de ser llamada arte sonoro absoluto.

Este contexto ideológico favoreció la trascendencia del modelo de enseñanza que imponían los conservatorios. Como la nueva teoría reconocía que en la obra maestra de los grandes compositores los elementos formales y estructurales se presentaban de manera perfecta, era necesario garantizar su integridad a través de una correcta interpretación musical. Ante los grandes cambios que se llevaron a cabo a lo largo del siglo XX, estas instituciones se mantuvieron firmes en su misión de conservar el sistema musical en un estado que se consideraba perfecto (Grout, Burkholder & Palisca, 2016).

La alta estima que se le tenía a la música académica no solo afianzó el nuevo sistema de enseñanza, sino que provocó que se le atribuyera a este tipo de música un rol “educativo”. Los conciertos públicos de música clásica fueron promovidos por personajes como Goethe, Schiller, Vilhelm von Humboldt, Forkel y Zelter como un instrumento para “culturizar” a las audiencias (Moore, 1992). Es importante recalcar que fue la música clásica y no la popular a la que se le atribuyó esta misión. Como se ha mencionado anteriormente, tanto en los conservatorios como en los escritos filosóficos la jerarquía entre lo culto y lo popular se fue acentuando a favor del primero. La propia difusión de la escucha contemplativa de la música, necesaria en teoría para la percepción adecuada de la forma musical, servía como reafirmación del valor supuestamente inferior que tenía la música popular, pues esta solía usarse como fondo para acompañar a otras actividades sociales.

En todo caso, no fueron solo compositores e intérpretes de la época quienes llevaron a cabo esta autodesignada misión educativa. Los críticos musicales también tomaron agencia en ella, pues sus reseñas contribuyeron a formar una opinión pública entorno a lo que se consideraba buena música (Edström, 2002). De hecho, la proliferación de la crítica musical y de los periódicos especializados en música fue un fenómeno que se desarrolló desde la segunda mitad del siglo XVIII. Hernández (2012) afirma que la crítica era una “manifestación de la mirada del sujeto moderno”, caracterizada por un alejamiento objetivo respecto a la obra de arte y mediado por un “conocimiento experto” de la materia. En ese sentido, el aumento de

personas con conocimientos musicales básicos incrementó la demanda por información musical “objetiva” en los medios masivos.

Con el tiempo, los críticos, apoyados por las nuevas corrientes filosóficas y posicionados como especialistas en temas musicales, empezaron a ser vistos como autoridades culturales. Esto provocó a su vez que gran parte de la población se viera influenciada a repetir la opinión de estos personajes, aun sin tener un conocimiento real o una experiencia directa con la música a la que ellos se referían. En otras palabras, empezó a construirse de manera colectiva un imaginario en el que determinadas obras y compositores eran considerados superiores a otros, incluso cuando la mayoría de la población era incapaz de sustentar el porqué de esta supuesta jerarquía¹⁴.

Este ambiente también favoreció el auge de una categoría que pasará a tener considerable trascendencia en la tradición musical: el virtuoso. Aunque el término ya era utilizado siglos atrás para designar a alguien de distinguido talento y habilidad, durante el siglo XIX surgieron los grandes concertistas que siguen siendo vistos como referentes hasta la actualidad. Liszt afirmaba que ‘el virtuosismo no es una extensión, sino un elemento indispensable de la música’ (cita extraída de Jander, 2001, traducción del autor). La idealización de la figura del intérprete virtuoso y el compositor genio condicionó y al mismo tiempo se alimentó de los nuevos modos de percibir la música (Grout et al, 2016).

Junto a la formación del culto a los grandes músicos, ocurrió un aumento de la complejidad de las obras musicales, tanto en sus técnicas de composición como en su dificultad interpretativa. Inevitablemente, esto devino una especialización de la labor musical, por lo que la composición y la interpretación se separaron en dos ramas distintas. Con esta delimitación, se convirtió en labor de los intérpretes obedecer las pautas de la partitura para “poder

¹⁴ El rol del crítico de arte y los problemas inherentes a su oficio ya habían sido objeto de interés para pensadores como Immanuel Kant, quien rechazaba firmemente la imposición de juicios estéticos por parte de los críticos, pues consideraba esto un acto en contra de la autonomía de cada persona (Zuckert, 2013).

materializar el deseo de sus amos” (Ochoa, 2011b). Los efectos de este fenómeno siguen teniendo relevancia en la actualidad. Tal como lo afirma Said (2007), se ha producido no solo un alejamiento entre el compositor y el intérprete, manifestado en la escasez de músicos académicos que sean igual de influyentes en ambos campos simultáneamente, sino que también se ha ampliado la distancia entre el artista y el oyente, quien ve al primero como algo inalcanzable.

Todo lo anteriormente expuesto derivó en la generación de un canon dentro de la música clásica. Esto se puede observar, en primer lugar, en el repertorio que era ejecutado con mayor frecuencia en la época y que hoy en día sigue manteniendo su preponderancia. Según Weber (1994), las obras de Mozart, Haydn y Beethoven ocuparon la mayor parte de los conciertos de música desde 1840: se constituyó un período donde por primera vez se interpretó en tal magnitud la música de artistas ya fallecidos. El autor le atribuye a este fenómeno el término de canon performativo, el cual tiene como una de sus características la presencia de un repertorio estandarizado, que se ejecuta de manera convencional en determinados espacios.

Estas relaciones de jerarquía entre los géneros musicales van a verse reflejadas en las propias creencias de los artistas de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Los compositores posteriores a Beethoven rara vez escribieron tanto música clásica como popular (Grout et al, citado por Perez 2010). En la biografía de Arnold Schönberg escrita por Reich (citada por Moore, 1992), se narran las memorias de David Bach, compañero de clase del compositor, quien afirma que ambos solían pararse cerca de las vallas de los parques en donde se realizaban conciertos de jóvenes directores para poder escuchar algo de “verdadera música”. A Schönberg, a pesar de las facilidades que le otorgaba el mercado musical de la época, componer música popular nunca le llamó la atención (ídem).

Resulta conveniente sintetizar las ideas que se han planteado hasta ahora en un primer tipo de discurso o ideología en torno a la música académica. Se ha dicho que la música clásica era vista como símbolo de estatus social y cultural, tal y como lo percibía la clase burguesa y

la clase obrera. Además, su aprendizaje suponía una relación vertical, donde era el maestro quien conocía y comprendía la tradición musical a cabalidad y el alumno debía seguir fielmente sus instrucciones. La ejecución de las obras debía realizarse de manera literal, fiel a lo escrito por el compositor y ausente de ornamentaciones e improvisaciones de “mal gusto”¹⁵.

Por otro lado, la calidad artística de la música clásica era percibida como superior a la de la música popular. En ese sentido, la música clásica se pensaba como capaz de “educar” y “culturizar” a las masas, tal como si en su esencia misma hubiera algo intrínsecamente bueno. En los conciertos públicos se estandarizó cierto tipo de repertorio, perteneciente a los grandes compositores de épocas anteriores (ya fallecidos) y a los virtuosos o genios que podían estar a su talla. Resulta muy interesante notar que las ideas que articulan este discurso siguen teniendo clara presencia en la concepción actual que se tiene de la música clásica, por lo que este planteamiento tendrá vital importancia en el desarrollo de esta investigación.

1.3 El lugar de la guitarra clásica en el imaginario de la música académica

Ahora que se tiene una idea general del contexto europeo en el que surgieron los primeros conservatorios y se instauró un nuevo paradigma en la enseñanza musical, se abordará el caso particular de la guitarra clásica. Ya sea por su vinculación a la música popular, sus limitaciones acústicas o la escasa atención que los compositores canónicos le prestaron a este instrumento, la guitarra nunca ocupó un rol central en el imaginario de la música clásica. Evidentemente, la música académica no suele ser el primer término que la gente asocia a este instrumento. Resulta de particular interés para esta investigación analizar cómo la guitarra clásica afianzó su lugar en la música culta, de qué manera se sistematizó su

¹⁵ El cambio en el tratamiento que se le daba a las cadenzas puede ilustrar claramente como la improvisación iba perdiendo campo en la música clásica. La gran mayoría de compositores-pianistas del siglo XIX escribieron textualmente las cadenzas de sus obras o dispensaron de ellas por completo. Verdi también rompió con la tradición de permitir a los cantantes improvisar a libertad estos pasajes (Badura-Skoda, Jones & Drabkin, 2001).

enseñanza y cómo estuvo presente la ideología anteriormente expuesta en este proceso de consolidación.

Las teorías sobre el origen de este instrumento son diversas (Summerfield, 2002; Puña, 2010; Alves, 2015). Aunque no corresponda a esta investigación ahondar al respecto, es necesario señalar que la guitarra y otros instrumentos de cuerda pulsada, considerados sus antecesores, se utilizaron constantemente tanto en la música popular como en la culta. Desde antes del clasicismo musical, célebres guitarristas, vihuelistas y laudistas, como John Dowland y Robert de Visée, trabajaron en las cortes reales. No obstante, aun en el siglo XVIII la guitarra solía ser vista principalmente como un instrumento popular de rol acompañante. En España, durante el reinado de Felipe V, se solía asociar a la guitarra con la clase baja y con un estilo de vida inapropiado para la clase educada (Alves, 2015).

Las características acústicas de la guitarra también dificultaron su inserción en la música culta. Debido a sus materiales y su modo de construcción, las primeras guitarras carecían de la potencia y proyección que otros instrumentos, como el piano y el violín, sí poseían (Puña, 2010). Este defecto también podría explicar por qué la guitarra no fue incluida ni en la gran mayoría de ensambles de música de cámara ni, posteriormente, en la conformación de la orquesta sinfónica. Esto fue decisivo en países como Italia, donde el apogeo de la ópera no permitió que la guitarra obtuviera un rol relevante en los espectáculos musicales en boga.

A finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, en este ambiente adverso para la guitarra, surgieron los primeros grandes intérpretes de la guitarra clásica, quienes contribuyeron en otorgarle a este instrumento un debido reconocimiento dentro de la música culta. En parte, el éxito que alcanzaron fue posible gracias a los avances realizados en la construcción del instrumento, la cual siguió perfeccionándose hasta alcanzar un primer estándar de construcción con el modelo del luthier español Antonio de Torres Jurado en la década de 1850 (Alves, 2015). Sin embargo, otro factor importante en el éxito que obtuvieron estos músicos fue la dedicación de estos en la difusión de su instrumento. La mayoría de estos guitarristas

(Fernando Sor, Dionisio Aguado, Ferdinando Carulli, Mateo Carcassi, entre otros) estuvieron dispuestos a dejar sus países natales – ya se ha mencionado la situación de la guitarra en España e Italia – para ir en busca de espacios donde poder desarrollar su arte¹⁶.

No es un hecho casual que todos los guitarristas que fueron promotores de este primer boom de la guitarra clásica sigan ocupando un lugar central en el canon guitarrístico, como se puede apreciar tanto en los programas de los recitales actuales como en los sílabos de las escuelas de música. Después de todo, fueron ellos en cierta forma los precursores de la escuela guitarrística y quienes fomentaron el interés hacia este instrumento. Sin embargo, aunque no pueda negarse su amplio legado de obras, debe reconocerse que el contexto ideológico que se ha venido describiendo también favoreció el reconocimiento de sus actos y moldeó sus motivaciones. Este movimiento se llevó a cabo justamente en una época donde la música académica instrumental iba ganando mayor importancia social y cultural. La vinculación de la guitarra con la música popular, junto a la mala imagen que se iba gestando de esta, bien pudo ser un eficiente incentivo para que los guitarristas clásicos de los siglos XVIII y XIX se esforzaran por conseguir un lugar en el imaginario clásico.

Basta realizar una breve mirada al repertorio guitarrístico de esta época para observar cómo los guitarristas clásicos buscaban afianzar su nexos con la tradición clásica. De hecho, la inclusión de material de compositores famosos y el uso de recursos alusivos a la música en boga fueron fenómenos comunes. Un ejemplo claro es la *Introducción y variaciones sobre un tema de Mozart, Op. 9*, una de las obras más famosas de Fernando Sor, basada en uno de los temas del primer acto de La flauta mágica. De igual manera, autores como Giuliani incluyeron en sus estudios y obras pasajes que emulaban los recursos usados por otros instrumentos de la época, como el uso de bajo Alberti¹⁷ para acompañar una melodía.

¹⁶ La mayor parte de ellos viajó a Francia, donde se produjo una fiebre de la guitarra, que llegó a ser llamada la “guitaromanie” (Alves, 2015).

¹⁷ Este tipo de acompañamiento, popularizado por Domenico Alberti, consiste en un arpeggio de triada en donde las notas se tocan en la siguiente secuencia: nota más grave, nota más aguda, nota más

Pero no fue solo a través del repertorio que se buscó la reivindicación de la guitarra: los guitarristas del grupo mencionado también realizaron importantes avances en su técnica de ejecución. Esto resulta importante, por un lado, porque generó espacios de discusión en torno a la manera más efectiva de tocar el instrumento. Es común encontrar desacuerdos o hasta contradicciones entre los distintos métodos que se publicaron durante esta primera etapa, aunque con el tiempo se alcanzaría cierto grado de consenso en algunos puntos. Por otro lado, los avances técnicos en la interpretación se estructuraron y presentaron en forma de métodos, que con el tiempo comenzaron a ser cada vez más detallados y sistematizados¹⁸. Estos métodos se convirtieron en un modelo para la enseñanza del instrumento y escribirlos se volverá una práctica común para los posteriores estudiosos de la guitarra. De hecho, muchos de los métodos escritos durante esta época todavía son consultados como bibliografía en escuelas de música y conservatorios.

El desarrollo de la técnica guitarrística y la publicación de métodos instrumentales podrían considerarse como productos del contexto que se ha venido trazando. Es posible que los guitarristas hayan tratado de explotar al máximo los recursos técnicos y expresivos de su instrumento para poder competir con los grandes concertistas de la época y ser reconocidos como virtuosos. De la misma forma, la sistematización del aprendizaje de este instrumento se puede pensar como una respuesta a la demanda generada por el proceso de democratización del oficio musical. Después de todo, hasta mediados del siglo XX muchos conservatorios aun no contaban con una especialización en guitarra clásica¹⁹. Incluso en Inglaterra la guitarra

grave, nota del medio (Fuller, 2001). En el repertorio guitarrístico se puede ver en obras como el Op. 139 No. 1 de Mauro Giuliani, *An Malvina* de Barden-Klänge Op. 13 de Johann Kaspar Mertz, etc.

¹⁸ El *Nuevo método para guitarra*, publicado por Dionisio Aguado en 1843 ya contaba con una delimitación del material teórico y el práctico. A su vez, la parte práctica se subdividía en cinco partes y presentaba material ordenado progresivamente en cuanto a su dificultad.

¹⁹ Los primeros guitarristas clásicos realizaron estudios en piano o composición musical, pero aprendieron a tocar la guitarra a través de un mentor o de manera autodidacta. En la actualidad, dicho modelo se ha invertido: los estudiantes de guitarra clásica reciben ya una formación especializada en la interpretación de su instrumento, pero recurren a la composición solo de manera excepcional.

recién obtuvo un programa formal en las escuelas de músicas en el año 1961 (Heck, Turnbull, Sparks, Tyler, Bacon, Timofeyev & Kubik, 2001).

A partir de la segunda mitad del siglo XIX, se comenzó a popularizar entre los guitarristas el uso de un nuevo recurso: la transcripción. Tárrega fue uno de los primeros en utilizarla para abordar el problema de la escasez del repertorio guitarrístico y de la poca familiaridad que tenía el público con este. Al transcribir música perteneciente a otros instrumentos y escrita por los compositores canónicos, no solo se demostraban efectivamente las capacidades técnicas del instrumento, sino que se reducía la distancia entre la guitarra y los consumidores de música clásica. Como afirma Said (2007), si bien las transcripciones simples y las reducciones permitían a los músicos aficionados abordar música compleja (como las obras sinfónicas) en un ambiente doméstico, las transcripciones más elaboradas fueron un vehículo para que los intérpretes desplegaran su virtuosismo frente al público y se posicionaran a la altura del genio compositor.

El afán de asegurar para la guitarra un lugar importante dentro de la música académica y de generar una tradición claramente diferenciada al de la guitarra popular siguió estando presente en los intérpretes de finales del siglo XIX y en los del XX. No obstante, adquirió diferentes formas: principalmente en los países hispano hablantes, la guitarra se articuló a movimientos musicales de carácter nacionalista. En estos se utilizó como base las músicas tradicionales de dichas regiones, pero presentada de manera acorde la estética de la música occidental. Dichos movimientos dieron como fruto un extenso repertorio, que pueden clasificarse en dos grandes grupos: el repertorio español y el repertorio latinoamericano²⁰.

El primer grupo está compuesto por músicos como Tárrega, Albéniz, Granados, De Falla, Llobet y Torroba. Estos formaron una escuela musical que se nutrió de las sonoridades características de la música tradicional española. Aunque pocos de los compositores de esta

²⁰ Las obras de compositores peruanos no suelen pensarse dentro de este imaginario de la guitarra latinoamericana. Como se explicará más adelante, el término “guitarra peruana” obtuvo una connotación diferente.

corriente eran guitarristas de profesión, muchas de sus obras fueron posteriormente transcritas e incorporadas al repertorio guitarrístico. Un claro ejemplo es la *Suite Española Op. 47* de Albéniz, la cual incluye la emblemática obra *Asturias (Leyenda)*. El éxito alcanzado por varias de estas transcripciones motivó a estos mismos compositores a escribir obras para guitarra solista. Este es un hecho importante porque generó un precedente para los futuros compositores que se aventuraron a escribir para este instrumento²¹.

El segundo grupo incluye a artistas como Heitor Villa-Lobos, Leo Brouwer, Agustín Barrios, Manuel Ponce y Antonio Lauro. Ejemplos famosos de este tipo de repertorio son la *Suite Popular Brasileña* de Villa-Lobos y la *Sonata Mexicana* de Ponce. Resulta interesante notar que la exotividad de este repertorio, por lo mismo que se basaba en música un tanto desconocida para los europeos, fue utilizada también como una estrategia de publicidad. Bajo sugerencia de sus productores, Barrios se presentó como “el mensajero de la raza guaraní” o “el Paganini de las selvas paraguayas” durante una etapa de su carrera artística (Ramos, 2013).

En síntesis, a finales del siglo XVIII y a través de diferentes recursos, los guitarristas clásicos comenzaron a luchar por un lugar en la música clásica. Las mejoras en la construcción de su instrumento y el desarrollo de una técnica de ejecución más efectiva, les permitió competir con los grandes concertistas de la época. Los hallazgos técnicos se plasmaron en métodos, los cuales alcanzaron un alto grado de sistematización y especificidad. Estos documentos sirvieron para fomentar la enseñanza de la guitarra, alcanzar un modelo estructurado que permitiera su posterior incorporación en los conservatorios de música y estandarizar la técnica distintiva de la guitarra clásica.

Asimismo, el desarrollo de repertorio original para la guitarra y la realización de transcripciones y adaptaciones de obras escritas para otros instrumentos ayudó a demostrar sus posibilidades

²¹ Hasta antes del siglo XX, existía cierto estigma en torno a la composición para guitarra. Berlioz escribió en su tratado de orquestación que para poder escribir buena música para guitarra era necesario ser capaz de tocar el instrumento (Alves, 2015).

técnicas y expresivas. La inclusión de material extraído de músicas tradicionales de España y Latinoamérica de manera estilizada amplió el repertorio guitarrístico y fortaleció la diferenciación entre la guitarra clásica y la popular. Los compositores no guitarristas comenzaron a gradualmente interesarse en escribir música para guitarra. Con el tiempo, se consolidó el canon performativo de Weber, pues se estableció un repertorio estandarizado de piezas para guitarra clásica, el cual se esperaba que la mayoría de los intérpretes estudiaran o al menos conocieran. Esto luego será evidenciado en los sílabos de los cursos de guitarra clásica de las escuelas de música y conservatorios.

Quizá la mejor manera de ejemplificar todos estos puntos es analizando la trayectoria de una de las figuras más representativas de la guitarra clásica en el siglo XX: Andrés Segovia. En una entrevista publicada en la edición número 39 de la revista *Guitar Review* (citada por Alves, 2015), Segovia manifestó su deseo de eliminar el estigma que vinculaba a la guitarra con la música folklórica o popular. De igual manera, afirmó querer ampliar el repertorio del instrumento, mejorar su recepción y aceptación por parte de la audiencia de música clásica e instaurar programas de guitarra clásica en los conservatorios más prestigiosos del mundo. Segovia dedicó toda su carrera a la consecución de esa meta: realizó numerosos conciertos alrededor del mundo y grabó una gran cantidad de música; estableció contacto con varios compositores de la época para que compusieran obras para la guitarra clásica; escribió obras originales y transcripciones; y dejó un importante legado de estudiantes, varios de los cuales también han alcanzado un gran reconocimiento.

1.4 La adaptación del modelo de enseñanza tradicional al contexto peruano

Tras haber analizado el contexto europeo, corresponde ahora examinar de qué manera se desarrollaron estos conceptos en la enseñanza musical de nuestro país. Sería pretencioso asumir que los modelos de enseñanza de la música académica y de la guitarra clásica se trasladaron textualmente al contexto peruano. Después de todo, existen varios factores que establecen una clara diferencia entre la realidad peruana y la europea, tanto en el plano del

arte y la cultura como en el de lo social, político y económico. Sin embargo, se tratará de demostrar que, pese a estas diferencias, muchos de los elementos presentes en los discursos que se han planteado tienen vigencia o presentan algún tipo de rezago en el imaginario peruano de la música clásica.

Las corrientes (o periodos) musicales europeas se dieron de manera distinta en el Perú, tanto en sus características como en su temporalidad. Tal como afirma Pinilla (2007), se dio un salto del barroco colonial al romanticismo operático sin pasar por un clasicismo bien definido; de igual forma, los compositores de la década de 1950 se aproximaron a la vanguardia sin haber explorado un tonalismo de carácter nacionalista. La música académica peruana tuvo, por lo tanto, un proceso de desarrollo particular. No obstante, tal como ocurrió en Europa, la comunidad de músicos clásicos peruanos también desarrolló con el tiempo una identidad separada de lo popular.

Según Aurelio Miró Quesada, como afirmó en una charla realizada en noviembre de 1944 (citada por Sánchez, 2012), la religión católica tuvo un papel central en el desarrollo de las artes y particularmente de la música desde 1539. De hecho, el rol de las capillas y parroquias como centros de educación musical continuó hasta los años próximos a la guerra de la independencia. Durante la época colonial, las distinciones entre la música culta y la popular aún no eran claras, pues los centros religiosos albergaron diferentes tipos de manifestaciones culturales: podían oírse en ellas, aparte de la música sacra, géneros pertenecientes a la posteriormente llamada “música andina”, como el yaraví y la kashua, y géneros pertenecientes a la tradición musical española y africana (Aldana, 2007).

No obstante, para el año 1813 ya se evidencian rasgos de una separación de los tipos de música. Aldana (2007) afirma esto citando una discusión entre dos grupos que querían disponer de los mismos escenarios para presentar obras de diferente carácter. Unos

buscaban continuar con la temporada de ópera²² - que vendría a representar a la música culta-, mientras que otros deseaban usarlo para la representación de comedias simplistas. Esta diferenciación resulta muy similar a la que Estenssoro (1989) reconoce en el neoclasicismo europeo, donde surgió la distinción “entre el entendido, y su música”, y “la música del pueblo”, siendo este último un término que era utilizado con un sentido despectivo.

Se ha dicho que quienes impulsaron la fundación de los conservatorios de música europeos a finales del siglo XVIII fueron los miembros de la burguesía. Se trataba de una clase media descentralizada que luchó por cambiar las estructuras políticas y económicas y conseguir un mejor estatus social. No obstante, en el Perú la burguesía fue un fenómeno principalmente limeño, que “no surgió en contra de las antiguas estructuras sociales, sino en el seno de las mismas” (Mücke, 2008). La burguesía peruana mantuvo un estilo de vida semejante al de la época colonial y no tuvo ningún tipo de competencia fuera de la capital, lo que la hizo más una clase alta que una clase media. Fue esta clase acomodada, y no una clase media emergente, quien fue patrona de la música académica en el Perú durante la época moderna.

Los conciertos públicos de música clásica se consolidaron como espacios importantes de socialización para las clases altas (Estenssoro e Iturriaga, 2007), al igual que lo fueron para la burguesía europea. Hasta el año 1814, con excepciones de los carnavales y las fiestas, la música había sido una práctica principalmente privada o doméstica. Con la llegada del recital, la interpretación de música académica obtuvo un carácter público. La ópera, en particular la Rossiniana, llegó a tener bastante popularidad entre la sociedad limeña durante esta época (Aldana, 2007). Esto motivó la importación de intérpretes europeos, lo que produjo que, para la segunda mitad del siglo XIX, la gran mayoría de los músicos importantes de Lima fueran extranjeros (Estenssoro e Iturriaga, 2007).

²² Respecto a la ópera, tendría su llegada a la ciudad de Lima aproximadamente en el año 1762 y se difundió rápidamente hasta convertirse en uno de los géneros de moda para la gente de clase alta para el año 1814 (Aldana, 2007).

El gusto por la ópera italiana y la importación de músicos europeos son el reflejo del gusto que tenían las clases altas por la moda y las tendencias del arte europeo. El hecho de que este grupo, admirador de Europa, haya sido el promotor de la música académica en nuestro país, amplificó la distancia cultural y social entre el ciudadano peruano promedio y la música clásica. Después de todo, hasta comienzos del siglo XX, la oligarquía no hizo ningún esfuerzo por tratar de incluir a las demás clases sociales en su proyecto político durante los períodos en los que estuvo en el poder (Burga y Flores Galindo, 1984). Todo esto contribuyó a formar la creencia de que la música clásica es un arte elitista, que se interpreta solo en determinados espacios y para determinado público.

La identidad del músico clásico peruano va a verse influenciada por esta concepción elitista de la música académica. Como lo ha demostrado Montes (2017) en su tesis, aun en la actualidad el músico clásico peruano se identifica con un tipo de formación particular, diferente a la de un músico popular y necesaria para alcanzar la excelencia musical. Este discurso presentaba ya sus primeras manifestaciones en la época de la fundación de la primera institución nacional dedicada a la formación de músicos profesionales: el Conservatorio Nacional de Música (CNM), el cual fue fundado a mediados del siglo XX.

Para entender mejor el contexto en el que se llevó a cabo la fundación del CNM, es conveniente analizar el caso de la Academia Nacional de Música (ANM), su institución predecesora. La ANM debió su fundación a la resolución suprema firmada el 9 de mayo de 1908 por el presidente José Pardo, donde se aprobó la creación de una academia musical que sería dirigida por la Sociedad Filarmónica de Lima²³ (Sánchez, 2012). En ella se impartieron clases particulares pagadas de piano, canto, violín, violonchelo y solfeo y clases

²³ Esta sociedad nació de la actividad de un grupo de aficionados que, bajo la asesoría de algunos músicos profesionales, se reunían para ejecutar música de cámara. Sus miembros lograron formar una orquesta y fundar la actual Sociedad Filarmónica de Lima en el año 1907 (Raygada, citado por Petrozzi, 2009).

grupales gratuitas. Las clases particulares fueron anunciadas en el diario El Comercio durante marzo y abril de dicho año (ídem).

Con el trascurso del tiempo, La Academia Nacional de Música se convirtió en objeto de severas críticas. El crítico e historiador Carlos Raygada se refirió a ella en su artículo “Panorama musical del Perú”, publicado en abril de 1939 en el *Boletín Latinoamericano de Música* (citado por Sánchez, 2012). Raygada afirmaba que en sus aulas se daba una “vida rutinaria de colegio de segunda enseñanza”. Además, señalaba que existía una diferencia social sustancial entre el alumnado de la Sociedad Filarmónica, perteneciente a “la mejor sociedad” y el de la Academia Nacional de Música, donde asistían “niñas pobres, mal vestidas y sin influencias”. El autor responsabilizaba esta situación a Federico Gerdes, director de la ANM, a quien acusaba de descuidar la enseñanza de su academia por priorizar las actividades de la Sociedad Filarmónica²⁴.

Estas críticas resultan cruciales para entender el discurso desde el que se propuso la fundación del Conservatorio Nacional de Música. Esta institución, prácticamente, se creó para plantear un modelo opuesto al que había sido impartido en su predecesora. En el año 1946, la ANM cesó sus actividades para dar paso a la creación del CNM en un decreto firmado por el presidente José Luis Bustamante y Rivero. Coincidentemente, el discurso de inauguración estuvo a cargo de Carlos Raygada, quien señaló:

Durante largos años, la Academia Nacional, sometida a las restricciones de un presupuesto exiguo, debió mantener una vida rutinaria y sin perspectivas de progreso, pese a los ideales tantas veces manifestados por su director fundador, Federico Gerdes, quien por mucho tiempo alentó infructuosamente el deseo de ver la vieja Academia convertida en un centro de altos estudios musicales (extraído de Sánchez, 2012).

²⁴ Este argumento puede ser examinado a través del trabajo de Petrozzi. Efectivamente, durante su dirección, Gerdes organizó más de 350 conciertos de música de cámara. Además, introdujo en Lima a los compositores clásicos y románticos de los países de habla alemana (Raygada y Pinilla, citados por Petrozzi, 2009).

Resulta irónico que Raygada, quien siete años atrás había criticado duramente a Federico Gerdes en su artículo, justifique ahora la pobre calidad enseñanza con el bajo presupuesto que se recibía del Estado. Pero es aún más interesante observar cómo en este discurso van tomando forma los elementos que constituirán luego la ideología que subyacerá a la enseñanza de la música académica, cuyas creencias se evidenciarán recurrentemente en posteriores disertaciones y artículos realizados por las autoridades y plana docente del CNM. La idea de que la música académica merece una formación fundada en la excelencia y en oposición a lo amateur se articula perfectamente con los postulados de la concepción estética que reconocen en ella valores universales y una mayor profundidad que en la música popular²⁵.

El artículo publicado por Luis Antonio Meza en el primer número de la revista *Conservatorio* (citado por Sánchez, 2012) con motivo del cuadragésimo aniversario de la institución constituye un buen ejemplo de la trascendencia de estos conceptos. En él el autor afirma que el peor defecto de la Academia Nacional de Música era su amateurismo, visible tanto en el tipo de enseñanza como en su metodología. César Arróspide de la Flor, en el acto inaugural de este evento, también se pronunció al respecto diciendo que se había producido el grave error de formar aficionados antes que profesionales y criticando la falta de currículos, exámenes y títulos que acreditaran los estudios realizados (idem).

Para finalizar este capítulo, es necesario señalar cómo esta ideología se manifestó en la enseñanza de la guitarra clásica en el Perú. En el CNM, la especialidad de guitarra clásica fue incorporada durante la gestión de Carlos Sánchez Málaga, que duró hasta el año 1950. El primer profesor encargado del área, y que por varios años fue el único que impartía el curso de guitarra, fue Juan Brito, quien realizó su formación en el Instituto Musical Bach. Gracias a una entrevista con Nelly Borda, exalumna de Brito y quien nos proporcionó una biografía de

²⁵ En este punto cobra especial importancia la estética del romanticismo anteriormente mencionada, que legitimaba a la música como un objeto de contemplación y autónomo de cualquier contexto. Bajo esta lógica, si la obra maestra, dotada de principios estéticos universales, no podía ser apreciada por los habitantes peruanos, era porque el Perú estaba atrasado culturalmente o porque tenía una población incivilizada.

su maestro, nos es posible conocer el repertorio que este solía interpretar públicamente y su opinión frente a la guitarra clásica.

En la biografía escrita por Borda (s.f.), se guarda registro de algunas de las piezas que Brito interpretó en sus más importantes presentaciones. En una de las primeras, que fue un homenaje a las Naciones Unidas organizado por la Asociación Nacional de Escritores²⁶, Brito interpretó piezas de Bach, Sor, Albéniz y Pujol. Aproximadamente treinta años más tarde, en un recital ofrecido en la Sala Alzedo en 1973, interpretó obras de Sanz, Sor, Alard y Villa-Lobos. El texto también menciona que “no existían límites en su repertorio”, pues “interpretaba con igual calidad piezas de Bach como de Haendel, Tárrega, Granados (...), así como obras de los peruanos Duker Lavalle, Manuel Aguirre y Jorge Bravo de Rueda”.

El repertorio interpretado por Brito merece dos importantes observaciones. En primer lugar, queda demostrado que el canon performativo de la guitarra clásica europea se trasladó también a la comunidad de guitarristas peruanos. Tanto las transcripciones de obras de compositores canónicos como Bach, como las piezas más conocidas de los grandes compositores guitarristas, como Sor y Villa-Lobos, están presentes en el repertorio de Brito. Gracias al espacio temporal entre sus presentaciones, y a la reincidencia de un grupo específico de autores en los diferentes recitales, es posible afirmar que este repertorio se mantuvo relativamente estable a través del siglo XX.

La trascendencia del repertorio canónico puede ser corroborado observando los sílabos de guitarra clásica del CNM. Si se establece una comparación entre el repertorio propuesto en el sílabo de 1993 y el del sílabo del 2006, las diferencias no son muchas. Más allá de cambios en el formato y la presentación general del documento, tanto los compositores como la bibliografía de referencia han permanecido prácticamente inalterados durante un período de más diez años. Si existe algún cambio notable es el de la especificidad de las obras: mientras

²⁶ En el texto de Borda no se especifica la fecha, pero, por cronología del texto, se puede asumir que fue a mediados de la década del 40.

que en 1993 solo se citaban los nombres de los autores, en el 2006 se mencionan piezas de estudio obligatorio, es decir, que todos los estudiantes de determinado ciclo deben estudiar. Esta selección de piezas particulares por encima de otras reafirma en cierta manera la existencia de un repertorio canónico.

La segunda observación que se puede realizar en el repertorio de Brito se relaciona con la posición que ocupa el repertorio peruano en este canon performativo. Borda menciona en su texto que Brito manejaba el repertorio peruano con igual destreza que el repertorio europeo. Este enunciado coloca ambas categorías, lo peruano y lo europeo, en un mismo nivel e invita a pensar que existe una considerable colección de obras peruanas para guitarra clásica que son interpretadas con regularidad. Sin embargo, esta interpretación del enunciado es incongruente con el repertorio encontrado en los sílabos del CNM, donde las obras peruanas ocupan un lugar muy reducido. Incluso es incongruente con la carrera artística de Brito, pues en la propia biografía escrita por Borda son muy pocas las menciones de autores peruanos dentro de todos los recitales que ofreció este guitarrista.

Borda es testigo, pero también partícipe de un conflicto interno en los guitarristas clásicos peruanos. A estos, su identidad nacional les reclama incluir en su repertorio obras peruanas, pero su pertenencia a la tradición guitarrística les exige respetar y perpetuar el canon establecido. La propia Borda ha realizado una pequeña investigación acerca de la presencia, o más bien, ausencia, de repertorio peruano en los sílabos del CNM. No obstante, durante su entrevista, ella misma afirmó que en el Perú no ha habido un guitarrista compositor a la altura de Barrios o Villa-Lobos. Esta afirmación está basada justamente en el reconocimiento de un estándar de calidad – extraíble de la forma y el contenido musical de la obra –, el cual las composiciones peruanas para guitarra supuestamente no han podido alcanzar. En este dilema entre la representación de lo nacional y la calidad estética de las obras, esta última parece haber resultado victoriosa.

Con la carencia de un canon de obras peruanas para guitarra clásica, el término “guitarra peruana” ha pasado a utilizarse principalmente en dos tipos de contexto. En el primer caso, se le utiliza para hacer referencia a la guitarra de la música criolla. Durante su carrera artística, Oscar Avilés fue conocido popularmente como “la primera guitarra del Perú”. En el segundo caso, se refiere a una tradición de músicos solistas que interpretan adaptaciones y arreglos de música andina en la guitarra. El guitarrista Raúl García Zárate utilizó el término “guitarra peruana” o “guitarra del Perú” en varias de sus producciones discográficas.

Es importante señalar que, aunque estos guitarristas hayan incluido elementos técnicos de la guitarra clásica en su ejecución o incluso hayan tenido algún tipo de formación clásica, no son considerados por los guitarristas clásicos como pertenecientes a su misma categoría. Esto no resulta del todo sorprendente si consideramos que tanto lo criollo como lo andino es considerado como popular. Ya se ha demostrado en este capítulo que la tensión entre lo académico y lo popular también estuvo presente en el desarrollo de la música peruana. Esto explica por qué algunos guitarristas clásicos se abstienen a tocar estos otros géneros. Si se considera a la guitarra clásica como inherentemente mejor, la interpretación de otros géneros representa para algunos un tipo de degradación.

Ni Brito ni Borda se encuentran exentos de este tipo de prejuicios hacia la música popular. En una charla sustentada en la Sala de Actos del CNM, cuya transcripción ha sido ofrecida por Borda, Brito pronunciaba lo siguiente:

La guitarra en el Perú, es un instrumento conocido de todos, pero ignorado de muchos; (...) prestándose para el acompañamiento del canto y de otros instrumentos se la ha tenido siempre como animadora sensual en juergas y jaranas. El verdadero aficionado huyó de ella, ignorando su señorial y legendaria existencia, sus posibilidades músico-artística. Para traer remedio a este estado de vida que venía llevando la guitarra, en el año de 1934, el profesor Carlos Sánchez Málaga, Director en ese entonces del Instituto Musical Bach, es el primero en fundar un Curso especial de Guitarra (...). (Brito, 1946).

No es gratuito que Brito haya utilizado la expresión “traer remedio”, que hace suponer que la guitarra se encontraba en un estado degenerado o enfermo. Las juergas y las jaranas no eran para él un ambiente propicio para este instrumento. En cuanto a Borda, durante su entrevista nos comentó que familiares y amigos suyos le solían pedir que tocara algún vals criollo en las reuniones sociales. Pero ella se negaba cortantemente y les explicaba que un guitarrista clásico no tocaba ese tipo de música. Esta actitud sigue presente en la actualidad, pues no es poco común que algunos maestros de música clásica les prohíban a sus alumnos interpretar temas de música popular argumentando que hacerlo les “malogrará la técnica”.

Al separarse de la tradición criolla y andina y otorgarles poca relevancia a las composiciones escritas por músicos locales en los sílabos, la guitarra clásica peruana ha basado su canon performativo en el mismo repertorio europeo y latinoamericano que fue popularizado por los grandes intérpretes del siglo XIX y XX. Los guitarristas clásicos peruanos carecen de una relación histórica y cultural directa con la música de este canon o, en todo caso, su relación con esta es mucho más distante. En cierta forma, la interpretación del repertorio mundialmente reconocido se convierte en un vínculo que suple la falta de pertenecer a una comunidad con un origen geográfico común (Bohlman, citado por Kärjä, 2006) y ayuda a conectar a todos los guitarristas clásicos peruanos con la comunidad imaginaria e internacional de la guitarra clásica.

A través de esta breve revisión histórica se han podido detectar varias continuidades y rezagos de los postulados derivados de la ideología estética de la música en el contexto peruano. Ya sea a través de los discursos que se promovieron durante la fundación de las primeras instituciones dedicadas a la formación de músicos profesionales o mediante la revisión del repertorio interpretado por Brito y enseñado en el UNM, la presencia de rasgos comunes con los discursos surgidos en la Europa decimonónica es clara. La etapa siguiente de esta investigación consistirá en examinar cómo es que estas ideas se manifiestan en los sílabos y en la opinión de los profesores, alumnos y exalumnos de nuestro caso estudio.

CAPÍTULO 2: CARACTERIZACIÓN DEL MODELO ACTUAL DE ENSEÑANZA DE LA GUITARRA CLÁSICA A TRAVÉS DEL CASO DE LA PUCP

2.1 Descripción general y clasificación de los sílabos analizados

Este capítulo se centra en contextualizar las ideologías descritas en el capítulo anterior al caso particular del Área de Guitarra Clásica de la Especialidad de Música de la Facultad de Artes Escénicas de la PUCP. Se mostrará cómo los sílabos manifiestan concretamente estas ideologías y favorecen la preservación de ciertos valores y principios por encima de otros (Regelski, 2016). La oficialidad y autoridad de estos documentos los convierten en elementos de especial importancia en la conformación de los discursos que subyacen a la enseñanza de la guitarra clásica.

Dada la forma en la que están redactados los sílabos, para comprender a cabalidad su contenido y enfoque pedagógico fue necesario conversar con los docentes que estuvieron a cargo de su elaboración. Es posible realizar un análisis netamente basado en lo que está escrito en estos documentos, pero esto puede suponer el riesgo de caer en especulaciones alejadas de la realidad práctica vivida en las aulas. Por lo tanto, para no desvincularse demasiado del caso de estudio, se ha decidido articularlas a los testimonios de los docentes, alumnos y exalumnos que pertenecen al área de guitarra clásica, pues son ellos quienes más directamente los han utilizado.

Para abordar el análisis de este material, se ha planteado, en primer lugar, una clasificación de él. Tomando en consideración el contenido general y el formato de los sílabos, se puede establecer dos grandes grupos: el primero abarca los que fueron utilizados desde el primer semestre del año 2014 hasta el segundo semestre del año 2015, mientras que el segundo

comprende los sílabos utilizados desde el primer semestre del año 2016 hasta el segundo semestre del año 2019²⁷.

Entre estos dos grupos, el primero tuvo pocas alteraciones durante sus dos años de vigencia. No se observan cambios sustanciales entre las ediciones correspondientes a cada ciclo académico. El contenido general de las secciones del sílabo, como lo son la sumilla, el repertorio propuesto y el material bibliográfico de referencia, se mantuvieron iguales²⁸. Por otro lado, el nuevo modelo de sílabo que fue propuesto en el 2016-I sí presenta múltiples, aunque leves, modificaciones a lo largo de sus ediciones: cambios en la redacción de la sumilla, ampliación o reducción del repertorio, etc. Dichos cambios, no obstante, al no alterar de manera significativa la esencia del documento, no hacen necesaria una subclasificación más minuciosa.

2.2 El primer grupo de sílabos: un modelo lineal basado en la complejidad técnica

Los sílabos del 2014 y 2015 se caracterizan por tener una sumilla muy breve y que no describe el contenido específico de cada ciclo en particular, sino que explica los lineamientos generales de la asignatura en su totalidad. En este primer segmento del sílabo se menciona que el curso se desarrollará de manera progresiva en cuanto a la dificultad de las obras y de los ejercicios a realizar, yendo de un material más sencillo a uno más complejo. En concordancia con este planteamiento, los objetivos del curso enumeran elementos bastante específicos de la técnica guitarrística (por ejemplo, el estudio de escalas, arpeggios, el uso de apagadores en la mano

²⁷ Antes de que existiera la Facultad de Artes Escénicas, la Escuela de Música de la PUCP ofrecía un diplomado de 4 años, donde también hubo un área de guitarra clásica. Lamentablemente, no se ha sido posible obtener los sílabos pertenecientes a ese período para esta investigación. Sin embargo, se sabe que durante los primeros semestres de la nueva facultad algunos alumnos del diplomado se transfirieron a esta manteniendo su misma malla curricular. Revisando estos documentos y a través de las entrevistas, se ha podido corroborar que estos sílabos eran prácticamente iguales a los del primer grupo de esta clasificación.

²⁸ Al comparar los sílabos de Instrumento 1 e Instrumento 2 del ciclo 2014 – 1 con los del ciclo 2015 – 1, la única diferencia que se percibe es de formato: el tamaño de letra y la forma en que están distribuidos los contenidos a lo largo de las páginas.

derecha, etc.) que deben ser practicados por los estudiantes en el ciclo correspondiente.

Tómese como ejemplo la sumilla y los objetivos de Instrumento 2 del ciclo 2015 – 1:

Sumilla

El curso de guitarra clásica está organizado de manera progresiva incrementando a lo largo de 10 ciclos el grado de dificultad en los ejercicios, estudios y obras del repertorio universal para guitarra con el objetivo de lograr en el alumno un desarrollo técnico, musical e interpretativo acorde a las exigencias de cada nivel y a sus posibilidades individuales.

Objetivos

Ligados ascendentes y descendentes, trémolo, arpeggios en cuerdas separadas con melodía cantante.

En estos primeros sílabos, las obras musicales, que se ubican bajo el subtítulo *Contenido*, se encuentran subdivididas en dos grupos: estudios y repertorio. Aunque no está especificado en el sílabo, se sabe a través de las entrevistas y por experiencia propia del autor que cada ciclo los alumnos debían escoger tres estudios y entre dos o tres obras de la lista presentada. En el sílabo de Instrumento 1 del ciclo 2014 – 1, el contenido aparece de la siguiente forma:

Estudios

Est. Nro. 1, 2 y 3 op.60 M. Carcassi

Est. Nro. 1, 2 y 3 Fernando Sor (A. Segovia)

Est. Nro. 1 Heitor Villa Lobos

(...)

Repertorio

Pavana 1 y 3 - Luis Milán

Preludio y Allegro – Santiago De Murcia

(...)

Las piezas seleccionadas se convertían en el material de trabajo del ciclo y la ejecución de ellas determinaba la calificación del alumno en el curso. El avance que presentaban los alumnos cada clase a lo largo del ciclo se representaba en una nota de evaluación permanente, que equivalía al 30% de la nota final. Por otro lado, el examen parcial (el 30% de la nota final) y el examen final (el 40% restante) consistían en ejecutar de principio a fin algunas de las piezas trabajadas durante el ciclo, que eran escogidas por un jurado conformado por todos los profesores del área de guitarra clásica.

Tras observar el contenido de este primer grupo de sílabos y su sistema de calificación, es posible especular sobre algunas de las ideas o concepciones que lo sustentan. En primer lugar, la sumilla describe un desarrollo lineal en donde el progreso del estudiante está representado, principalmente, por la complejidad del repertorio que ejecuta. En ese sentido, durante los años en que se usó este sílabo, se esperaba que, por ejemplo, un estudiante de quinto ciclo fuera capaz de ejecutar material notablemente más complejo que un estudiante de primer ciclo. Los objetivos de cada ciclo proponían elementos técnicos que, de ser desarrollados apropiadamente, suponían el avance del estudiante hacia repertorio técnicamente más complejo. Asimismo, se esperaba que las evaluaciones frente al jurado del área fueran un mecanismo de control apropiado para garantizar esta premisa.

Esta estructuración basada en una dificultad progresiva es muy similar a los métodos para guitarra que se produjeron durante el siglo XIX y que ya han sido mencionados en el capítulo anterior. Como explican Posada, Quevedo y Samper (2016), el organizar los contenidos de manera lineal y secuencial es una construcción pedagógica típica de la modernidad. El hecho de que esta metodología siga teniendo relevancia en la actualidad y que los métodos de Aguado, Carulli y Carcassi sigan utilizándose para la enseñanza de la guitarra no es algo casual. La popularidad de este enfoque educativo, al menos en el caso de la música clásica,

parece sustentarse en su larga tradición cultural y en su validación empírica. Es decir, se basa en que estos métodos han resultado efectivos en la formación de guitarristas clásicos durante generaciones y que son ampliamente usados y reconocidos en todo el mundo²⁹. En palabras de Yactayo (2015), estos métodos y obras didácticas se consideran una “herramienta comprobada” para el correcto aprendizaje.

No obstante, pese a su orden sistemático y progresivo, un aprendizaje lineal basado en un gradual incremento de la dificultad puede resultar problemático por varias razones. Es lógico que se busque que los alumnos alcancen un nivel de destreza técnica que les permita un buen desenvolvimiento en su instrumento. Sin embargo, tal como está planteado este primer modelo, se denota un fuerte énfasis en lo mecánico de la ejecución, lo cual podría fomentar el descuido de muchos elementos de igual importancia para un intérprete musical. La sumilla menciona como parte de sus objetivos lograr un desarrollo “musical e interpretativo”, pero no plantea estrategias concretas para conseguirlo. Temas como el fraseo o el estudio de las características estilísticas de algún período musical en particular no tienen ninguna mención explícita en estos sílabos.

Es importante notar que mientras que no se detallan estos puntos en los sílabos, sí se ofrece una lista bastante específica de aspectos técnicos a desarrollarse en cada ciclo (véase el ejemplo citado en la página 38). Una posible explicación de esto parte de la asunción de que lo relacionado a la interpretación musical es visto por cada maestro de manera individual y de acuerdo con el enfoque personal de cada uno de ellos. De ser así, podría pensarse que la metodología de cada profesor no aparece en los sílabos por ser muy dependiente del contexto

²⁹ La inclusión de nuevo material a este canon pedagógico suele pensarse como innecesaria. La maestra Borda afirmó durante su entrevista que después de los aportes de Abel Carlevaro, no se habían producido avances trascendentales en el estudio de la técnica de la guitarra clásica. No obstante, fue ella misma quien incluyó como material bibliográfico del curso el método *Pumping Nylon* de Scott Tenant, publicado en 1995. Aunque esto parezca una contradicción, lo cierto es que los aportes contemporáneos no suelen pensarse a la misma altura o categoría que los métodos canónicos.

particular de cada alumno y cada clase; y/o porque estos la aplican de una manera empírica y que no se encuentra estrictamente estructurada.

Al preguntarle a Nelly Borda, quien fue la encargada de la elaboración de estos primeros sílabos junto a Hugo Castillo³⁰, cuál fue el proceso de estructuración de estos documentos, nos afirmó que ella y los demás profesores siempre buscaron promover en sus estudiantes una buena comprensión de la música que estaban ejecutando. Para Borda, no es la complejidad técnica la prioridad mayor, sino el desarrollo de la musicalidad. La maestra también afirmó que el progreso de cada estudiante dependía de su propio avance en casa y que lo que se veía en cada clase estaba justamente condicionado por él.

Este testimonio de Borda es congruente con la hipótesis que se ha planteado el párrafo anterior, pues evidencia que la interpretación musical se trataba de manera personalizada, dependiendo del alumno y de la obra que esté trabajando en clase. Sin embargo, si los docentes consideran que la comprensión de la música es uno de los puntos más importantes en la formación musical, el que no figuren en los sílabos ningún criterio o metodología para abordarla se vuelve aún más contradictorio. Como se mencionó anteriormente, en los objetivos de cada ciclo se mencionaban aspectos puntuales de la técnica guitarrística, lo que de por sí ya hace pensar que para los docentes especificar estos puntos era más relevante que explicar nociones de interpretación musical.

El contenido de los sílabos de los últimos ciclos de la carrera también puede considerarse una evidencia del favorecimiento del estudio técnico. Por ejemplo, en el sílabo de Instrumento 8 del ciclo 2015 – 1³¹, dentro de los objetivos del curso aparece el siguiente enunciado: “Obras

³⁰ Lamentablemente, el maestro Castillo falleció a fines del año 2019, por lo que no ha sido posible incluir su testimonio en esta investigación.

³¹ Considerando que la Facultad de Artes Escénicas (FARES) se fundó en el 2013, la existencia de un alumno en instrumento 8 durante el ciclo 2015 – 1 parece insostenible. Lo cierto es que este sílabo perteneció al programa de 4 años que ofrecía el Diploma de Músico Profesional, antes de la existencia de la FARES. El alumno que lo utilizó migró a la facultad desde el diploma (esta situación también se mencionó en el primer pie de página de este capítulo) . Por lo tanto, para ese alumno el 8vo ciclo de instrumento fue el último de su carrera.

de dificultad y amplia duración con diversos recursos técnicos aplicados”. Al leer esto, queda entendido que, tal como lo había adelantado la sumilla (véase la página 38) , la meta final de la carrera es la ejecución de un repertorio complejo que pueda demostrar la destreza técnica de los estudiantes. Tomando esto en consideración, no resulta descabellado pensar la existencia de una jerarquía o escala de valores en donde la técnica instrumental y los aspectos mecánicos de esta tengan una prioridad mayor que los demás contenidos.

La misma maestra Borda parece haber contradicho su primer testimonio con algo que contó posteriormente durante su entrevista. Al preguntarle cómo eran las clases de guitarra clásica durante los primeros años de la especialidad, Borda afirmó que fueron particularmente difíciles. Mencionó que, dado que el examen de admisión era demasiado simple, el nivel de los ingresantes era muy bajo. Manifestó que, debido a esto, tuvo que emplear mucho tiempo en enseñarles una técnica y postura correcta.

Esta constante preocupación por la técnica no es un comportamiento que se limite a la maestra Borda. Al tomar clases de guitarra clásica, al presenciarlas como oyente o al leer los métodos ya publicados, queda claro que se incentiva a los estudiantes a prestar especial atención a su postura y al modo en el que hacen sonar su instrumento. En el programa de guitarra clásica se pueden dedicar clases enteras a la resolución de un problema técnico específico. Quizá por esta razón, es una creencia común que llevar clases de guitarra clásica es una manera efectiva de que uno mejore su técnica instrumental, independientemente del tipo de música que uno toque – es decir, sea esta o no música clásica –. De los alumnos actuales de guitarra clásica en la PUCP que fueron entrevistados, tanto B y C admitieron haber escogido esta especialidad en busca de desarrollar una mejor técnica de ejecución.

Si bien la “buena técnica” no es algo exclusivo de la guitarra clásica o de la música académica en general, se suele pensar que es un elemento fundamental de esta. Al conversar con algunos alumnos de guitarra popular, fue común percibir cierto grado de admiración hacia el cuidado que los alumnos de guitarra clásica tienen en su modo de ejecución. Algunos de estos

alumnos incluso se lamentaban no contar con esa misma exigencia en su especialidad. El alumno C, quien había admitido haber entrado al programa para mejorar su técnica, afirmó que él ya había estudiado música popular antes en otra institución. Al preguntarle por qué había decidido estudiar guitarra clásica en lugar de ampliar sus conocimientos en guitarra popular, comentó que buscaba una musicalidad y limpieza que no iba a poder aprender tocando música popular.

Estos testimonios resultan bastante ilustrativos para entender mejor la importancia que tiene la técnica instrumental en el imaginario social de la guitarra clásica. La postura, gestualidad y modo de ejecución característicos de esta disciplina generan cierta expectativa de lo que debe ser un guitarrista clásico: son parte de su canon performativo. Consecuentemente, y al ser rasgos que los distinguen del resto de guitarristas, estos elementos también pasan a formar parte de su propia identidad como músicos. Considerando que la buena técnica se asocia no solo con la guitarra clásica, sino con la música académica en general, un alumno de guitarra clásica desarrolla una especie de obligación moral hacia el perfeccionamiento técnico. Esta conducta es reforzada por los profesores, quienes evalúan estrictamente la forma en que tocan sus alumnos.

Que la técnica de los guitarristas clásicos sea pensada como inherentemente mejor a la de los guitarristas populares también podría interpretarse como una consecuencia de las relaciones jerárquicas entre la música clásica y la popular, expuestas en el capítulo anterior. Para poder comparar ambas prácticas, es necesario partir de la asunción de que existe una técnica universal, aplicable a cualquier tipo de música, y cuyos criterios permiten evaluar y clasificar objetivamente la técnica de cualquier intérprete, independientemente de su contexto cultural o el de su música. Esta visión monolítica de la técnica resulta problemática, pues dificulta el reconocimiento de diferentes tipos de técnica que respondan a otras estéticas musicales (Miñana, 1987).

Es importante aclarar que el cuidado en la forma en que se ejecuta un instrumento musical, no es en sí misma una práctica inherentemente mala. Las críticas que se han realizado hasta ahora y las que también han presentado otros autores no deben considerarse desacreditaciones del estudio de la técnica (Posada et al , 2016; Russel y Evans, 2015). Mas bien, estas críticas son necesarias para identificar el tipo de relación que este elemento guarda con los demás componentes del programa de guitarra clásica. En parte, el problema parece radicar en lo que los docentes y estudiantes consideran que es una “buena” técnica instrumental; es decir, en la forma en la que la definen.

Todos los profesores que se han entrevistado concuerdan en que los alumnos deben comprender lo mejor posible la música que tocan para poder interpretar de manera consciente y crítica. Siguiendo esa lógica, una buena técnica sería aquella que esté al servicio de la interpretación musical y que brinde a los alumnos herramientas que le permitan expresar sus ideas musicales de una manera efectiva. Esta visión es contradictoria a la noción monolítica de la técnica, pues admite diferentes procedimientos para alcanzar el fin musical buscado. El tratamiento que se le da al estudio de la técnica actualmente, no obstante, da a entender que este es un fin en sí mismo. El estudio de escalas, arpeggios, ligados, entre otros, son objetivos concretos del curso en este primer grupo de sílabos. Se consideran, por lo tanto, habilidades necesarias y que deben de ser desarrolladas aisladamente, libres de cualquier contexto musical.

El problema con plantear criterios absolutos para el estudio de la técnica instrumental recae en que una mala comprensión o aplicación de estos puede producir hábitos nocivos para la salud del intérprete. Es casi impensable que un profesor quiera atentar voluntariamente contra la salud de sus estudiantes, pero es un hecho que no existe un consenso estricto entre los profesores sobre hábitos saludables para la ejecución. El exalumno D nos comentó que, al cambiar de profesor durante la carrera, este le exigió que cambiara varios aspectos de su técnica, entre ellos la posición de su mano izquierda. Después de unos meses bajo este nuevo

régimen, el exalumno visitó a su antiguo docente, quien al verlo tocar le comentó que le preocupaba ver la nueva posición que había adoptado al tocar.

Todos los alumnos y exalumnos entrevistados confiesan haber manifestado molestias durante sus sesiones de estudio o incluso haber sufrido lesiones a lo largo de su carrera. Esto se debe no solo a las indicaciones contradictorias entre docentes, sino a que existe la creencia de que el dolor y la fatiga son algo normal en la práctica instrumental (Flores, 2013). Las investigaciones médicas realizadas en torno a las lesiones en músicos profesionales han demostrado ya la invalidez de este mito. Autores como Fry (1988) reconocen que incluso leves manifestaciones de dolor durante la práctica musical pueden ser síntomas de alguna patología que, de no ser atendida a tiempo, puede volverse un mal crónico.

La falta de consenso entre los profesores del área de guitarra clásica puede explicarse en su carencia de un conocimiento científico del funcionamiento del cuerpo. Después de todo, los hábitos en la ejecución instrumental constituyen un tema bastante amplio, que puede abarcar desde la forma en la que uno coloca sus pies al sentarse hasta el número de horas de práctica que le dedica a su instrumento. Al no tener nociones claras del funcionamiento del cuerpo, los profesores de música suelen enseñar estos aspectos basándose en lo que dicen los métodos más usados o en su experiencia propia³². Esta situación tiene especial relevancia, pues el programa de guitarra clásica plantea actualmente un fuerte énfasis sobre la técnica instrumental. Si es que esta se basa en máximas que pueden forzar al alumno a adoptar una postura o hábitos de movimiento perjudiciales para su salud, el riesgo de que sufran algún tipo de lesión durante su carrera se torna demasiado alto.

³² Desde el siglo XX, los métodos de guitarra comenzaron a preocuparse más por las cuestiones ergonómicas de la ejecución. No obstante, lo que suele tomarse de estos métodos en las clases son los ejercicios técnicos, sin leer las indicaciones o discusiones que sus autores realizan en torno al tema. La única excepción conocida se dio durante el curso electivo Taller de Técnica y Repertorio Instrumental 1 y 2, que fueron impartidos por Rodrigo Herrera durante los ciclos 2016 – 2 y 2017 – 1 respectivamente. En ellos se leyeron y discutieron breves fragmentos del libro *Ergonomía de la guitarra* de Martín Pedreira (2011).

Por otro lado, el afán del perfeccionamiento técnico suele estar acompañado, del deseo de poder tocar repertorio cada vez más complejo. Ochoa (2011b) explica que en el sistema de enseñanza de los conservatorios se persigue fervientemente la excelencia técnica para poder ser capaz de ejecutar lo mejor del “repertorio universal”. Esta explicación resulta interesante, pues combina el culto a los grandes compositores con el anhelo del virtuosismo, ambos fenómenos descritos en el primer capítulo de esta investigación. En este sentido, para los alumnos de guitarra clásica no basta poder tocar repertorio difícil: para demostrar su destreza, deben ser capaces de tocar el repertorio complejo que pertenece al canon guitarrístico.

La sumilla y los objetivos de los sílabos del primer grupo están claramente alineados a este paradigma. Pero, aunque se considere al virtuosismo la meta final de los estudiantes, lo cierto es que cada institución plantea exigencias distintas con respecto al repertorio que deben interpretar sus estudiantes para poder titularse. Según el sílabo vigente de la Universidad Nacional de Música, los alumnos que cursan su último ciclo deben presentar un concierto para guitarra de algún compositor célebre, como el *Concierto de Aranjuez* de Joaquín Rodrigo o el *Concierto del Sur* de Manuel Ponce. Por su parte, la PUCP exige obras de largas dimensiones y evidentes dificultades técnicas, como una sonata clásica o una suite barroca, pero que no lleguen a la magnitud de un concierto.

El hecho de que el repertorio que exige la PUCP no esté en el mismo nivel de dificultad que el de la UNM suele verse como un problema. Borda comentó durante su entrevista que una de sus primeras preocupaciones al integrarse a la especialidad de música de la PUCP fue que los alumnos terminaran con un nivel muy bajo, tocando un repertorio demasiado sencillo. También afirmó que, durante los primeros años de funcionamiento de la UNM, la exigencia no era tan alta, y que fue trabajo de ella y los demás profesores del área el poder subir el nivel hasta llegar a los conciertos que ahora se les exige a los alumnos que toquen.

Pero existe algo irónico en el relato de Borda, y es que, como ella misma lo confirmó, aunque el nivel de exigencia del repertorio haya aumentado considerablemente, este hecho no les

garantizó a los egresados una mejora significativa en sus oportunidades laborales como músicos concertistas. Borda atribuye este fenómeno a una falta de desarrollo de la cultura musical en nuestro país. También comentó que, por este mismo motivo, muchos de los grandes intérpretes del conservatorio migran a otros países, donde sí se aprecia el arte. Este tipo de comentarios, que aluden a la “falta de cultura musical” en el Perú, son de hecho comunes en la comunidad de músicos clásicos. En el testimonio de los músicos entrevistados por Montes (2017) en su investigación también se aprecia este tipo de creencia:

Como Lima es una ciudad bastante ignorante en general, ¿no?, una cultura promedio, ¿no?, pésima. Para comenzar la mayoría no sabe que es un músico clásico y qué es la música clásica. (...) La mayoría de la gente cree que la música no debe estudiarse, o sea, la ignorancia de la gente hace que no sepa por qué la música debe estudiarse, ¿no? (...) Mi experiencia es que la mayoría de la gente, en su ignorancia, cree que hacer música es agarrar una guitarra y rasguear unos cuantos acordes y vestirse más o menos bien y hacer alguna locura televisada, en fin, entonces la ignorancia de la mayoría determina "ah tú estudias música, entonces qué es lo que tienes en la cabeza, pues obvio pues, está metido con su guitarrita o su pianito tocando algunas canciones, no tienen ni idea quién es Berlioz (extraído de Montes, 2017).

En cierta manera, esta concepción del medio musical peruano sirve como una motivación a la preservación del modelo de enseñanza tradicional de la música clásica. Al asumirse que lo que está mal es el medio, que no valora la música culta, las instituciones no solo quedan exentas de tener que realizar cambios, sino que se ven motivadas a no hacerlo. Dado que la música clásica suele pensarse como buena en sí misma (esto se ha discutido en el primer capítulo), la preservación del modelo se percibe como un deber y un acto de esperanza de que la situación cultural “mejorará”.

Ochoa (2011b) explica este fenómeno argumentando que el propio sistema de los conservatorios forma ambiciones extrínsecas en los estudiantes: “no solo las necesidades generan deseo, sino que también el deseo genera necesidades”. Los sílabos y los docentes

exigen a los alumnos que toquen repertorio cada vez más complejo, lo cual termina produciendo en ellos un anhelo propio por lograr dicha meta. Este afán de poder interpretar repertorio cada vez más difícil resulta bastante similar a la búsqueda del virtuosismo de los guitarristas románticos. Varios de los entrevistados manifestaron que la complejidad técnica del repertorio clásico fue algo bastante llamativo para ellos cuando tuvieron su primer acercamiento a la guitarra clásica. En algunos casos, fue hasta el factor decisivo que los impulsó a aprender este instrumento. Es común escuchar, en los ensayos o clases grupales, a un compañero jactándose de lo difícil que es el repertorio que está trabajando actualmente en su clase de instrumento.

Tomando como base las ideas de Ochoa, es posible observar que el afán de tocar repertorio complicado crea una forma de validación de la destreza musical en la comunidad de los guitarristas clásicos. Bajo esta lógica, alguien podría afirmar que alguien es un “buen guitarrista clásico” porque es capaz de tocar *La Catedral* de Agustín Barrios. Con este mismo argumento, se podría invalidar la destreza de cualquier guitarrista clásico que no sea capaz de tocar esta obra. Esta concepción de la interpretación musical resulta muy pobre pues se basa enteramente en el “qué” (el repertorio tocado) sin tomar en consideración el “cómo” (la forma en que se interpreta). Uno esperaría que en ese “poder tocar” se incluyera no solo la limpieza técnica, sino la comprensión del contenido musical y el cuidado personal de la salud del instrumentista. En el primer grupo de sílabos, no obstante, dado que ninguno de estos elementos aparece listado, se vuelve difusa la jerarquía de aptitudes musicales esperables de un guitarrista clásico.

Este último punto nos plantea una importante pregunta: ¿es más importante que un guitarrista ejecute (mecánicamente) piezas muy complicadas a que sea capaz de ejecutar su repertorio de la mejor (y más saludable) manera posible, independientemente de su dificultad? Al hacer esta pregunta directamente, la mayoría de los guitarristas responden que lo segundo es lo más importante. No obstante, la realidad que se presencia en clases maestras y recitales en los que participan alumnos de varias instituciones, parece indicar lo contrario. La persecución

del virtuosismo sigue estando fuertemente presente, al punto de que no son pocos los alumnos que debido a ella descuidan su proceso de aprendizaje o hasta su salud.

Tras haber examinado más a detalle los discursos que subyacen el culto a la perfección técnica, es inevitable cuestionarse la importancia o necesidad en sí misma de que los estudiantes de guitarra clásica tengan que llegar a ser capaces de interpretar un repertorio realmente complejo. La justificación más común que suele acompañar a este tipo de exigencia es que se busca que los alumnos sean capaces de enfrentar cualquier tipo de repertorio que se les presente durante su actividad profesional. Visto de esta forma, el tocar repertorio muy complicado funciona como una garantía para el buen desenvolvimiento laboral de los graduados. Por otro lado, al exigirle a todos los estudiantes que toquen el mismo tipo de repertorio, los docentes cuentan con un sistema de control mucho más práctico, que permite, al menos en teoría, asegurar un nivel parejo entre el alumnado.

Sin embargo, los propios profesores de guitarra clásica son conscientes de la inviabilidad de estos argumentos. Daniel Romero, actual profesor de la UNM, manifestó que consideraba excesivo que se les exigiera a los alumnos tener que tocar un concierto de guitarra para poder graduarse. Afirmó que, en la práctica, raramente estos tendrían la oportunidad o necesidad de tocar una pieza en ese formato y con ese grado de dificultad. Efectivamente, la gran mayoría de alumnos egresados de guitarra clásica, se dedica actualmente a la docencia³³, ya sea de manera particular o como profesor contratado en alguna institución. En el caso de los exalumnos de la PUCP que se entrevistaron para esta investigación, aunque ninguno haya manifestado fuertes opiniones desaprobatórias hacia el programa de guitarra clásica, todos reconocieron no haber vuelto a tocar la gran mayoría del repertorio que estudiaron durante su carrera.

³³ La tesis de Danilo Yánac (2019) contiene un análisis cuantitativo sobre el desempeño laboral del primer grupo de alumnos egresados de la Especialidad de Música de la PUCP. Según esta investigación, el 47% de los egresados se dedica a la educación, mientras que solo el 21% se desempeña como artista.

Por su parte, Rodrigo Herrera, actual encargado del área de guitarra clásica de la PUCP y también docente en la UNM, cuestionó el hecho de poner una misma obra como requisito para todos los estudiantes. Esta observación de Herrera es particularmente pertinente en los sílabos de la UNM, que incluyen piezas de ejecución obligatoria para todos los alumnos de un determinado ciclo. Por ejemplo, los alumnos de Guitarra 1 de estudios superiores deben presentar obligatoriamente como parte de su examen final *El Abejorro* de Emilio Pujol. Según Herrera, muchos estudiantes, ante la presión de estas piezas obligatorias y por tener que cumplir con el número de piezas que le exige el sílabo, terminan descuidando muchos aspectos de la interpretación musical de la obra por tener que ser capaces de tocarla mecánicamente.

En resumen, los sílabos de 2014 y 2015 plantean de manera muy específica los objetivos técnicos de cada uno de los ciclos y estructuran su contenido de una manera lineal y progresiva; pero colocan demasiado énfasis en lo mecánico de la ejecución. Debido a esto, su principal objetivo parece ser la formación de guitarristas que dominen a cabalidad la técnica guitarrista a través del aprendizaje de piezas cada vez más complejas. De igual forma, no se menciona explícitamente la importancia de la comprensión crítica del material musical, el conocimiento de distintos estilos y lenguajes ni el manejo de cualquier otro tipo de elemento necesario para conseguir una interpretación genuina y musicalmente coherente.

2.3 El segundo grupo de sílabos: cambios con relación al primer modelo planteado

Teniendo en consideración las características del primer modelo de sílabos y los problemas que plantea, se examinará a continuación el segundo modelo, que aparece por primera vez en el 2016 y es utilizado hasta el momento de la redacción de esta investigación (segundo semestre del 2019). El primer cambio resaltante de este modelo es la sumilla, que, si bien sigue siendo un mismo texto para todos los ciclos del curso, se distingue bastante de su antecesor, tanto en contenido como en extensión. La breve sumilla de un párrafo del primer

modelo fue sustituida por una de tres, que además menciona términos que merecen especial atención para comprender el nuevo discurso que postula.

En primer lugar, se menciona el “análisis en el instrumento” como una herramienta para comprender los aspectos melódicos, armónicos y relacionados al estilo de cada pieza a ser estudiada. Existe, por lo tanto, un mayor énfasis en la comprensión teórica del material a ser trabajado, aspecto que no había sido desarrollado explícitamente en el primer grupo de sílabos. Si bien los ejercicios técnicos también son mencionados, ya no ocupan un lugar privilegiado en los objetivos del sílabo, sino que figuran como un elemento más de toda la lista de capacidades que enuncia. El segundo párrafo del sílabo del curso Instrumento 5 del ciclo 2016 – 1 dice lo siguiente:

Se espera, desde el inicio, que el alumno tome un contacto adecuado con el instrumento a través de los ejercicios técnicos (escalas, arpeggios, cadencias, articulación, ornamentos y demás prácticas correspondientes a cada instrumento); de las obras de repertorio, que incluirá literatura de todas las épocas y estilos, así como el análisis “en el instrumento” de “piezas tipo” en los aspectos armónico, melódico, de forma, de estilo y demás (...).

Otro aspecto importante, y relacionado al anterior, es la mención de “piezas tipo”, que vendrían a ser los objetos concretos que someterán al análisis que se propone. Hablar de “piezas tipo” supone que la ejecución del repertorio propuesto en el sílabo no es un fin en sí mismo, sino que es un medio para asimilar las características estilísticas y el contenido musical de la obra que se ejecuta. Esto también permite explicar la ausencia enunciativa de objetivos técnicos concretos y de una linealidad que progresa en cuanto a la dificultad del material. Estos dos aspectos no han desaparecido completamente del sílabo, pero ahora están implícitos en el repertorio propuesto para cada ciclo y subordinados al aprendizaje de diferentes estilos.

Por último, en la sumilla se propone desarrollar habilidades complementarias a la ejecución, tales como leer a primera vista y transportar mentalmente de una tonalidad a otra. Este tipo

de habilidades, que no habían sido contempladas en el sílabo anterior, responden a la idea de formar músicos más versátiles y que puedan reaccionar espontáneamente a lo que sucede en escena, más que repetir literalmente un repertorio aprendido. En esta parte del sílabo también se afirma que los alumnos participarán constantemente en audiciones y presentaciones en las que puedan desarrollar estas actividades.

El instrumentista, constantemente, estará expuesto a la experiencia de tocar solo y en conjunto, acompañando, armonizando, transportando en el momento, leyendo a primera vista en audiciones que se programarán periódicamente y en las que, por la propia naturaleza de los cursos, o su propia iniciativa, se vea involucrado.

Además de la sumilla, este modelo de sílabo contiene una nueva sección, destinada a la metodología. Sin embargo, en ella solo se especifica que el profesor guiará al alumno a través de la realización de ejercicios personalizados y del análisis del repertorio.

El desarrollo del curso está organizado por sesiones semanales privadas de enseñanza de una hora obligatoria, en las que el profesor guiará en la comprensión y aplicación de todos los conceptos teóricos y técnicos que se requieren conocer sobre el instrumento y que se realizarán a través de ejercicios específicos individuales, análisis e interpretación del repertorio y de la función del alumno como instrumentista en los ensambles grupales.

También se especifica que el avance del curso, dependerá en gran medida del trabajo que los alumnos realicen en casa. En cierto modo, figura ahora de manera oficial en el sílabo lo que ya se había venido haciendo desde que se instauró el área de guitarra clásica y que ha podido conocerse gracias al testimonio de los profesores, alumnos y exalumnos. No podría hablarse de un verdadero cambio metodológico o de una mejor especificación o elaboración de la metodología. En todo caso, el sílabo sí ofrece una recomendación de cuántas horas deberían practicar los alumnos.

El resultado exitoso y fluidez del aprendizaje en cada sesión de enseñanza privada, dependerá mucho de la constancia y organización del alumno en el estudio de los contenidos, de la aplicación de estos en las prácticas grupales y en el desarrollo de los trabajos y actividades designados por el profesor. Por resultado de la experiencia, y por acuerdo general, es indispensable que para poder mantener un progreso satisfactorio en el estudio el alumno disponga de entre diez a quince horas semanales de práctica individual, distribuida en forma diaria.

Por supuesto, no todo el contenido de los anteriores sílabos fue descartado por completo. Si observamos el repertorio propuesto en el sílabo de Instrumento 1 del semestre 2014 – 1 y lo comparamos con el del semestre 2018 – 1, encontraremos varias piezas en común, como los estudios del opus 60 de Mateo Carcassi y los *Estudios sencillos* de Leo Brouwer. Dicho esto, en general la lista de piezas que se presenta en el segundo modelo es más extensa y un tanto más flexible, en el sentido en que es más común encontrar recomendaciones de autores, pero sin especificaciones de alguna obra en particular. Por ejemplo, el repertorio del sílabo del ciclo 2018 – 1 incluye: “Una pieza de mediana dificultad del periodo renacentista (L. de Narváez, J. Dowland, Johnson, Milán, entre otros). Una pieza de mediana dificultad de los siguientes autores: Barrios, Tárrega, Pujol, Llobet, Lauro, Arcas (...)”. También se puede apreciar en este modelo la inclusión de ejercicios específicos de técnica en la sección destinada al repertorio. En este mismo sílabo, en la sección “Estudios y técnica”, se pide a los alumnos ejecutar “de los 120 arpeggios Mauro Giuliani Op. 1: los arpeggios del 1 a 50. 8 escalas en su máxima extensión: 4 mayores y sus respectivas menores (método Stefano Viola)”.

En líneas generales, los nuevos elementos planteados en el segundo modelo parecen abordar varias de las problemáticas encontradas en el anterior. El trabajo mecánico y técnico no se encuentra aislado, sino que se articula con el análisis musical; el mayor énfasis en la comprensión de diferentes estilos a través de “piezas tipo” le otorga mayor coherencia al modelo lineal; y las habilidades complementarias parecen promover una formación musical más integral. A simple vista, pareciera que el segundo modelo fue planteado con conciencia

de las deficiencias del anterior y con la voluntad de corregirlas. No obstante, no se ha encontrado evidencia de que estos cambios se hayan propuesto a partir de una revisión consensuada del anterior modelo. Rodrigo Herrera manifestó en su entrevista que cuando ingresó al área de guitarra clásica, donde trabajó junto con Nelly Borda y Hugo Castillo, se ciñó al modelo que estos dos le habían propuesto. No hubo un momento de discusión o una sesión grupal en la que los tres profesores hayan dedicado tiempo a revisar cada punto de los sílabos, a proponer mejoras o soluciones o a redactar un nuevo documento

Parece ser que cualquier docente podía usar libremente el sílabo que otro profesor del área hubiera elaborado, ya sea de manera literal o realizando algún tipo de modificación. En la base de datos de sílabos pertenecientes al ciclo 2016 – 1, existen dos ejemplares idénticos del sílabo de instrumento 7, pero uno lleva el nombre de Hugo Castillo y otro el de Rodrigo Herrera. El contenido de ambos es igual al que planteó Herrera en sus primeros sílabos al ingresar al área de guitarra y que él luego siguió utilizando en los siguientes años. Durante los semestres 2016 – 2 y 2017 – 1, Herrera utilizó los mismos sílabos que emplearon Castillo y Borda – los del modelo anterior – para dictar Instrumento 2, 4 y 6. Por otro lado, Daniel Romero, cuando fue parte del área de guitarra clásica de la PUCP en el ciclo 2019 – 1 ante la ausencia de Herrera, utilizó una versión ligeramente modificada del sílabo que este último había diseñado.

Herrera también comentó que la PUCP otorga a sus docentes bastante libertad en lo que corresponde a la elaboración de los sílabos. El docente no estaba del todo seguro de la existencia de algún mecanismo de control de calidad por el cual tuvieran que pasar los sílabos antes de poder ser utilizados. Cuando Castillo y Borda se retiraron del área de guitarra clásica en el semestre 2016 – 2 , Herrera tuvo basta libertad para reformular y reestructurar los sílabos. Herrera también afirmó que la dirección académica de la especialidad de vez en cuando exige que se incluyan ciertos elementos, por ejemplo, un cronograma de clases, pero más allá de esto, es el docente quien plantea cómo será el curso. Esto explica por qué el principal cambio de formato y contenido de los sílabos, el criterio para nuestra división en dos grupos – ocurrió

justamente cuando Herrera ingresó al área de guitarra: fue él quien propuso este nuevo modelo.

Reconocer una autoría diferente para ambos grupos de nuestra clasificación es importante. Después de todo, Borda y Castillo estudiaron y trabajaron en el Perú durante toda su vida, mientras que Herrera hizo estas actividades en México e Italia. La diferencia de edades entre estos docentes también nos permite considerar una brecha generacional. Sin embargo, pese a estas diferencias, los sílabos aquí estudiados no son demasiado diferentes entre sí, lo que fortalece la hipótesis de la existencia de sistemas de creencias y valores que se consideran inherentes a la enseñanza de la guitarra clásica.

2.4 Continuidades entre ambos modelos

Ahora que se han reconocido las características particulares de cada uno de los dos modelos, la siguiente sección se enfocará en los atributos comunes a ambos modelos y a lo que esta similitud puede señalar. La primera característica resaltante al leer estos documentos es la frecuente aparición de errores de formato, redacción o coherencia general en sus contenidos. Un primer ejemplo de esto se encuentra en el sílabo de Instrumento 4 del semestre 2015 – 1. En él se menciona en los objetivos que se estudiarán los trinos barrocos, pero, al revisar el repertorio propuesto, solo una de las piezas, la Chacona en La de S. L. Weiss, pertenece a ese periodo.

Otro caso puede ser encontrado en los sílabos del semestre 2019 – 2, donde se introduce un cronograma del contenido de cada clase, pero solo aparece de manera rigurosa hasta el curso de Instrumento 4. Una explicación un poco forzada sería que Herrera posiblemente considerara innecesario el uso de un cronograma a partir de Instrumento 5, donde los alumnos ya tienen una mayor experiencia y conocimiento del modo de trabajo. Lo más probable es que esto se deba a que no se cumplió con uniformizar el formato de todos los sílabos. Si es que realmente no existe un mecanismo de control de calidad en los sílabos – recuérdese que

Herrera no fue capaz de confirmar su existencia –, la presencia de este tipo de errores fortalece esa teoría.

El cronograma que se incorporó en los sílabos resulta en sí mismo un objeto interesante de estudio. En primer lugar, es muy poco específico con el contenido que se desarrolla cada semana. Tómese como ejemplo el sílabo de Instrumento 3 del ciclo 2019 – 2. La programación del curso figura de la siguiente manera: las tres primeras clases se dedican a la “técnica, lectura de piezas análisis y digitación, técnicas de estudio”; las cinco siguientes, al “fraseo, interpretación y perfeccionamiento”; la semana ocho es una “preparación a la performance” del examen parcial; las tres clases que siguen a esta evaluación son de “perfeccionamiento”; y las tres últimas clases del ciclo se enfocan nuevamente en la “preparación a la performance”.

La falta de especificidad en este cronograma es acorde a la opinión que han manifestado todos los docentes de guitarra clásica que han sido entrevistados para esta investigación. Para ellos, el contenido de cada clase se define de acuerdo con el avance de cada alumno y con las necesidades que este tenga para con el repertorio que esté trabajando durante ese ciclo. Bajo este pensamiento, estructurar las clases rigurosamente resulta poco práctico porque puede entorpecer el aprendizaje de un alumno que avanza más rápidamente a lo que le pide el sílabo o exigirle demasiado a uno que todavía necesita más práctica en determinado tema.

Esta visión particular de organizar el contenido a lo largo de un ciclo ayuda a entender la segunda característica común en ambos grupos, que es centrar el programa de guitarra clásica en el estudio de repertorio. El curso de guitarra clásica se plantea como un curso práctico, pues ni en los contenidos ni en el cronograma figuran contenidos teóricos particulares, y en donde se avanza acorde a cómo los estudiantes van progresando en las piezas que le toca presentar ese ciclo. Después de todo, tanto el examen parcial como el final para ambos modelos consiste en la ejecución de este repertorio frente a un jurado. Es cierto que el

segundo grupo de sílabos enfatiza más directamente el análisis y la comprensión de la música, pero, finalmente, todos estos puntos son evaluados en la ejecución del repertorio.

Cuando se habló del primer grupo de sílabos se mencionó que el afán de la ejecución de repertorio canónico podría estar ligado a una idea de validación dentro de la comunidad imaginaria de la guitarra clásica. Aunque el segundo modelo ya no parece perseguir el virtuosismo técnico con tanta intensidad, sigue sometiéndose al mismo sistema de evaluación. Tanto los docentes como los alumnos de ciclos avanzados son conscientes, estos últimos en menor medida, de la realidad laboral que enfrentan los guitarristas clásicos. Pese a esto, ambos siguen propiciando un modelo de formación de concertistas, donde el énfasis en el estudio de un mismo repertorio durante un largo tiempo se justifica en el ideal de algún día poder contar con la oportunidad de presentarlo públicamente.

Que el concertismo siga siendo la aspiración de los guitarristas clásicos no logra explicarse a cabalidad justificándolo como un rezago del culto al virtuosismo y a la concepción romántica de la música. Otro punto importante por considerar en este fenómeno es que la destreza musical se considera un atributo importante, o hasta fundamental, para cualquier docente de música. Tal como señala Regelski (2009), el que basta ser un buen músico para poder ser profesor de música, es una creencia ampliamente difundida. El autor también explica que, si bien varios docentes de música realizan pequeños diplomados o capacitaciones en docencia, la corta duración de su formación pedagógica no se equipara a los largos años que estos dedicaron a sus estudios musicales.

En este sentido, los conocimientos y las habilidades pedagógicas de un profesor de música promedio son mucho menores a su destreza musical. Además, esta última es considerada un requisito más importante al momento de ejercer su labor. Por lo tanto, aun si algún alumno tuviera planeado dedicarse a trabajar enteramente en el rubro de la docencia, la necesidad de alcanzar una destreza musical evidenciable sigue estando presente en ellos. La validación de su destreza a través de la ejecución de repertorio canónico no solo repercute en su sentido

de pertenencia a la comunidad imaginaria de la guitarra clásica, sino también en su desempeño laboral.

Es importante señalar que, en el sistema de calificación de ambos modelos de los sílabos, lo que determina la nota de cada alumno es, principalmente, la interiorización de la información brindada por el profesor durante sus sesiones semanales de estudio del repertorio. Cada clase el alumno ejecuta su avance de repertorio frente al docente y este realiza las observaciones y correcciones correspondientes. Lo presentado en los exámenes es, entonces, producto de este largo proceso, y en él está contenida en mayor o menor medida la apreciación subjetiva del profesor de ese repertorio.

Debido a esto, al final del ciclo, los alumnos ejecutan el repertorio en una versión acorde al gusto y criterio de su profesor, los cuales pueden ser o no compartidos por otros especialistas. El exalumno E contó durante su entrevista que cuando asistió a un concurso de guitarra clásica en Chile, pudo tomar clases maestras con todos los miembros del jurado. A cada uno de ellos les presentó la misma pieza, que él había estudiado en sus clases con Hugo Castillo. Grande fue su sorpresa al ver que cada guitarrista tenía una visión distinta de ella. Tras haber tomado clases con todo el jurado, el exalumno se encontró con fuertes contradicciones en cuanto a la interpretación de la obra, pues cada guitarrista estaba convencido de que su manera era la correcta.

En el capítulo anterior se reconoció el carácter prescriptivo que fue tomando la enseñanza musical en los conservatorios europeos de finales del siglo XIX. Se habló de que el profesor de música, por ser conocedor de la tradición musical cortesana, era una figura de autoridad casi absoluta frente a los alumnos de clase media. Es difícil afirmar que la dinámica interna de las clases de música se ha mantenido intacta desde entonces, pero es posible notar que existen rezagos de esta. En las clases de guitarra clásica el profesor sigue siendo visto como la figura que posee el conocimiento, la experiencia y la destreza musical en el aula y esto sirve

como una justificación para que él pueda exigirle a su alumno tocar de la manera en la que él considera conveniente, tanto en cuestiones de técnica como de interpretación.

Los alumnos no consideran que esta jerarquía sea algo malo, sino que están acostumbrados a ella. Más allá de algunas críticas específicas – por ejemplo, la ausencia de algún tópico particular que les hubiera gustado ver en sus clases –, ninguno de los alumnos o exalumnos entrevistados se ha llevado un mal recuerdo del modo en que recibieron sus clases de instrumento. El alumno A incluso comentó que estas “eran justo lo que esperaba”. La manera en que se dan las clases de guitarra es, entonces, también parte del canon performativo del guitarrista clásico. El dedicar las clases casi enteramente al estudio de repertorio canónico y someterse a la visión particular que tenga el docente de este, son actuaciones normales y hasta esperadas.

Este punto plantea un buen momento para reflexionar acerca del grado de autonomía que desarrollan los estudiantes a través de este modelo de enseñanza. Después de todo, en los exámenes del curso no se evalúa la capacidad del alumno de sacar repertorio autónomamente, sino la capacidad de incorporar y aplicar el conocimiento adquirido en las clases a este repertorio. Si los profesores no exigen a sus alumnos que desarrollen un criterio propio para estudiar su repertorio de manera autónoma, estos podrían volverse dependientes a este. Todo sistema de evaluación tiene efectos retroactivos en el aprendizaje (Monereo, citado por González y Bautista, 2018), por lo que los alumnos, al conocer la forma en la que los califican, se verán motivados a enfatizar los puntos que les garantizarán una mejor nota. El exalumno E afirmó que el modelo actual más parece formar “buenos estudiantes” que “buenos músicos”.

Por otro lado, el hecho de que en los exámenes parciales y finales solo se evalúe la ejecución del repertorio trabajado a lo largo del ciclo es prueba de la poca importancia que aún se le otorga al desarrollo de otro tipo de habilidades. Es cierto que existe cierto grado de progreso en torno a este punto, pues el segundo modelo de sílabos menciona la importancia de dedicar espacios a actividades como la lectura a primera vista y el transporte en tiempo real. No

obstante, como se indicó anteriormente, no se explica en ninguna parte del documento cómo se realizará esta tarea, la bibliografía del curso tampoco incluye material dedicado a eso y no hay mención alguna en los recientemente implementados cronogramas. Todo esto da a entender que estos temas tienen una prioridad mucho menor al estudio del repertorio.

Cuando Russel y Evans (2015) entrevistaron a los profesores de guitarra de New South Wales, estos criticaron la poca musicalidad, la pobre comprensión teórica del instrumento y el bajo nivel de lectura en los estudiantes de primeros ciclos de guitarra. Los profesores aquí entrevistados son, de igual manera, conscientes de que los alumnos de guitarra clásica de la PUCP presentan carencias similares. Sin embargo, pese a ser conscientes de ello, no se ha planteado una solución efectiva, que busque darle mayor énfasis al desarrollo de estas habilidades. Esto puede deberse a que el estudio de repertorio sigue pensándose como algo primordial.

Por último, otra característica resaltante es la ausencia de repertorio peruano y el lugar secundario que ocupa la música contemporánea. Con respecto al primer punto, a excepción de unas cuantas nuevas inclusiones que propone el segundo modelo, en ambos modelos podemos observar una fuerte reiteración de los mismos autores, la gran mayoría de ellos provenientes de Europa occidental y Latinoamérica. La hegemonía de estos autores está íntimamente relacionada a la conformación del repertorio canónico que se ha descrito en el capítulo anterior. Los mismos autores son estudiados en los programas curriculares de otras instituciones, como la UNM, y son sus obras las que con más frecuencia aparecen en los recitales y conciertos de guitarra clásica.

Resulta intrigante que lo peruano no se encuentre contemplado en el canon latinoamericano de la guitarra clásica. Una opinión frecuente en los guitarristas clásicos, Borda fue uno de ellos, es que no ha habido un exponente peruano a la altura de Agustín Barrios, Heitor Villa-Lobos o Manuel Ponce. Argumentos como este parecen respaldar la existencia de parámetros específicos – aparentemente musicales – que controlan la inclusión de determinados autores

en el canon guitarrístico. No obstante, existen tanto composiciones originales, como transcripciones y arreglos de música popular peruana de una “calidad artística” equiparable a la del repertorio canónico. Que los valeses venezolanos de Antonio Lauro sean considerados obras dignas de estudio en las escuelas de música, pero que los valeses peruanos (originales o transcritos) no lo sean, invita a reflexionar sobre la arbitrariedad de este fenómeno.

La representación de lo peruano en los sílabos de guitarra no es un tema ajeno de interés para los docentes, alumnos y exalumnos del área de guitarra clásica de la PUCP. Borda afirmó en su entrevista que realizó un pequeño trabajo de investigación al respecto durante su formación en el CNM. De igual manera, los exalumnos E y F, que actualmente cuentan con el grado de bachiller, se encuentran investigando temas análogos para su tesis de licenciatura. Diego Yactayo (2015), también exalumno de la PUCP, señala en su trabajo de bachillerato la disociación entre la música que estudian los guitarristas clásicos peruanos en sus instituciones – la canónica – y la que luego comúnmente se presenta en festivales o concursos – la peruana –.

Una posible explicación de esta situación es que ambas músicas se piensan como parte de categorías completamente distintas. Ochoa (2011a) afirma que en el sistema de enseñanza actual se le suele atribuir un origen único a toda la música, el cual sería la música clásica centroeuropea. Como la música occidental se considera el principio de todo, se piensa que su estudio es obligatorio y que a través de este se puede abordar efectivamente cualquier otro tipo de música. De esta forma, los intérpretes reconocen este supuesto fin que cumple la música canónica en su formación, llegando a la conclusión de que la música peruana, si bien puede ser interpretada, no es indispensable de incluirse en el repertorio estudiado.

Finalmente, los sílabos de guitarra clásica parecen manejar una definición muy particular de lo contemporáneo. Compositores como Leo Brouwer y Alberto Ginastera aún son presentados como los principales exponentes del lenguaje contemporáneo de la guitarra clásica, a pesar de que muchas de las obras que se presentan en los sílabos tienen ya más

de cincuenta años de antigüedad. Por el contrario, es muy inusual encontrarse con repertorio compuesto en el siglo XXI. Pese a que la producción de música académica siga claramente vigente, los guitarristas clásicos no consideran que haya habido un aporte lo suficientemente importante como para incluirlo en los sílabos de guitarra.

La preponderancia del repertorio estandarizado no es algo que se restrinja al caso peruano, sino que es un fenómeno observable incluso en los festivales internacionales. Tómese como ejemplo el repertorio de los tres solistas invitados a la Segovia Guitar Week del año 2020. Juntando el repertorio de los tres, se encuentran obras de Giuliani, Mertz, Bach, Legnani, Aguado, Ponce, Barrios, Llobet, Sainz de la Maza, Domeniconi y Werner. De este amplio grupo, lleno de nombres familiares para los estudiantes de guitarra clásica, solo los últimos dos compositores pertenecen a la segunda mitad del siglo XX.

Como ya se mencionó anteriormente, es posible que se piense que las obras ya establecidas en el sílabo cumplen a cabalidad los propósitos del programa de guitarra clásica – recuérdese el término “herramienta comprobada” propuesto por Yactayo (2015) –. Cualquier tipo de motivación hacia la inclusión de obras más recientes debe poder cumplir tanto con el fin pedagógico propuesto como con la valoración estética de la pieza a incluirse. En ese sentido, incluir más repertorio peruano o contemporáneo por el simple hecho de ser una cuestión de “justicia representacional” no llega a ser un motivo suficiente. Esto no quiere decir que el repertorio propuesto de los sílabos sea completamente inamovible, pero da a entender que existe una serie de requisitos previos, los cuales a veces se cumplen de manera un tanto arbitraria, para que esta ampliación se dé.

Por otro lado, debe considerarse que existe una capacidad límite no solo en los sílabos, sino en el propio imaginario del repertorio canónico. Tal como afirma Shreffler (2013), el tamaño de este repertorio debe mantenerse en cierto rango para que siga existiendo la idea de que es soportado por un consenso cultural. Cuando este límite se ve afectado, continúa esta autora, se da origen a un canon secundario que coexiste con el ya establecido. En ese sentido,

así como se suele delimitar en el catálogo de obras de guitarra clásica el repertorio latinoamericano del europeo, las obras peruanas podrían generar su propia subcategoría, pues, como se mencionó en el capítulo anterior, no se las considera como parte de alguno de los canones ya existentes. El lugar que este grupo de obras ocuparía en el programa actual es algo que se vería influido tanto por el peso del repertorio ya establecido como por las propias decisiones que tome la plana docente respecto a su implementación.

En síntesis, y retomando el tema central de este capítulo, el grado de similitud entre ambos grupos aquí analizados es mayor de lo que aparenta a simple vista. A pesar de que el formato general de estos documentos y el contenido de cada uno de sus acápite haya cambiado considerablemente, el modelo sigue componiéndose de los mismos elementos primarios: estudio de repertorio canónico, exámenes tipo concierto y perfeccionamiento técnico. Si bien en el segundo modelo se enuncian otro tipo de habilidades, como la lectura a primera vista, estas no son incluidas en el sistema de calificación, el cual se ha mantenido constante desde los primeros años del programa.

El poco cambio que ha sufrido el modelo en sus más de cinco años de vigencia, podría considerarse una evidencia de que varios puntos de la enseñanza tradicional son prácticas pertenecientes al canon performativo de la guitarra clásica. Un ejemplo concreto de esto es el grado de autoridad y responsabilidad que tienen los docentes en el aula frente a la de sus alumnos. Ambos agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje están acostumbrados a esta dinámica de trabajo y de hecho tienen cierta expectativa a que se den las clases de esa manera. Teniendo todo esto en consideración, se pasará a la última parte de esta investigación, donde se explorará el margen de cambio del modelo actual y los efectos que ese cambio produciría.

CAPÍTULO 3: PROPUESTAS DE CAMBIO EN EL MODELO ACTUAL Y SUS POSIBLES REPERCUSIONES

3.1 Nociones preliminares

Este capítulo está dedicado a continuar y profundizar la reflexión sobre los hallazgos presentados en el capítulo anterior. A través del caso del Área de Guitarra Clásica de la Especialidad de Música de la PUCP, se reflexionará sobre los posibles cambios que podría experimentar el modelo actual de enseñanza de la guitarra clásica en el ámbito universitario³⁴. Cabe recalcar que elaborar un método completo de pedagogía instrumental es algo que no solo se desvía de los objetivos de esta investigación, sino que supera sus límites. El propósito de esta examinación consiste en detectar las consideraciones que habría que hacerse para la implementación de estos cambios y el posible efecto que provocarían en el paradigma actual. Esto se realiza con el fin de generar un mayor debate en torno a la pedagogía de la guitarra clásica, que pueda servir como punto de partida para una posterior revisión y/o renovación del programa.

En general, durante el trascurso de las entrevistas, se pudo notar una actitud positiva por parte de los actuales alumnos y docentes del Área de Guitarra Clásica frente a cualquier renovación que pudiera aportar algún tipo de mejora al programa actual. Es cierto que en los sílabos, sobre todo en el primer grupo de ellos, no se refleja del todo este mismo tipo de actitud, sino que, por el contrario, se denota cierto conservadurismo³⁵. Varios de los testimonios recogidos también se alinean con la visión de este grupo de sílabos. Pareciera, entonces, que este tipo de nociones pedagógicas y metodológicas que cubren lo que “debería ser” la enseñanza de

³⁴ Es importante señalar que las ideas que se exponen en este capítulo han sido discutidas con los miembros del área de guitarra clásica de la PUCP. Algunas de ellas incluso se gestaron o tomaron forma durante las sesiones que se tuvieron con los entrevistados y gracias a sus propios aportes. Aunque lo aquí expuesto no represente en manera alguna la opinión consensuada de toda la comunidad de guitarristas clásicos de la ciudad de Lima, es posible afirmar que estas propuestas sí cuentan con el abal general de los miembros de nuestro caso de estudio.

³⁵ La reincidencia en la literatura utilizada y la poca renovación general de estos documentos permiten realizar esta lectura. Para mayor detalle, véase el capítulo 2.

la guitarra clásica, se manifiestan de manera inconsciente en los entrevistados, como si se tratara de algún conocimiento *a priori* que no merece mayor revisión.

Este fenómeno no es algo que se restrinja al presente caso de estudio, sino que ha sido documentado en otras investigaciones, como la realizada por Casas (2013). La autora comenta que “aunque algunos profesores muestran sentirse identificados con las ideas constructivistas (...), la observación directa de sus prácticas en el aula revela algo diferente”. Conforme avanzaban las entrevistas, los propios docentes fueron percatándose de las contradicciones que había entre su propia filosofía de la enseñanza musical y la forma en la que esta se plasmaba en los sílabos. Se espera, de esta manera, que al visibilizar las particularidades del modelo actual, los miembros de la comunidad guitarrística puedan repensar y cuestionarse aquellas incongruencias.

Ya sea por medio de la especulación, el intercambio de ideas con los miembros del Área de Guitarra Clásica o la revisión bibliográfica, fueron muchas las ideas y propuestas que surgieron en torno a la readaptación del modelo actual y de sus nuevos horizontes. Tal hallazgo, que, por un lado, fue bastante grato para el investigador, da alerta sobre las enormes dimensiones de este tema en particular. Aunque se argumente que la inclusión de muchas de estas propuestas podría ayudar a elevar el nivel de enseñanza de la guitarra clásica, la abundancia de alternativas también representa el riesgo de saturar un programa universitario cuya duración y disponibilidad de recursos son limitados. Tanto la implementación desarticulada de ideas por el simple hecho de su aparente virtud o utilidad, como el aumento descompensado de la carga académica de los alumnos son negligencias que han de ser evitadas.

Sobre este último punto, es necesario considerar que la carrera de música en nuestro caso de estudio se estructura de una manera peculiar. El curso de Instrumento equivale tan solo a un crédito académico, pero exige a los alumnos una gran cantidad de horas de práctica fuera de clases. En el caso particular del Área de Guitarra Clásica, el sílabo recomienda un

promedio de diez a quince horas de práctica semanales para poder cumplir satisfactoriamente con los contenidos. En la misma línea que el curso de Instrumento, se encuentra el curso de Ensemble, que consiste en prácticas grupales con otros estudiantes. Si a estos dos cursos se le incrementan la carga de los elencos o ensambles de apoyo en los que un mismo alumno puede estar participando, se revela que una gran cantidad del tiempo disponible por los alumnos se invierte en sus ensayos, ya sean individuales o grupales.

El poco valor en créditos académicos que tiene el curso de Instrumento en nuestro caso de estudio no es solo un fenómeno digno de una cuidadosa observación, sino que es en sí mismo un factor que restringe la capacidad límite de los contenidos abordables en dicho curso. Tanto en otras universidades del país, como la Universidad Nacional de Música o, del extranjero, como la Universidad Nacional Autónoma de México, el curso de Instrumento equivale a diez créditos académicos. Al tener estos cursos un alto valor crediticio en estas instituciones, queda justificada la gran carga académica que se le exige a los alumnos que los llevan y se hace más factible abordar otro tipo de contenido complementario. Por lo tanto, es necesario considerar la posibilidad de replantear la cantidad de créditos académicos del Instrumento, su número de horas lectivas y su articulación con el resto de toda la malla curricular, a fin de que estas restricciones queden sopesadas de alguna manera con otros cursos, ya sean electivos u obligatorios.

Asimismo, es necesario tomar en cuenta que realizar cualquier tipo de cambio en el programa va a tener efectos en los demás elementos que lo componen y en la manera en que interactúan. Por ejemplo, la cuota de diez a quince horas de práctica está supeditada al número de piezas que los profesores le exigen a sus alumnos y a la calidad interpretativa con la que se espera que estos las presenten. Algunos alumnos dedican un ciclo entero al estudio de dos o tres obras (independientemente de las dimensiones de estas), debido a que su profesor les exige estándares de interpretación bastante altos, mientras que otros abordan mucho más repertorio, pero con menos minuciosidad. Por lo tanto, si uno quisiera, por ejemplo, agregar al sílabo ejercicios semanales de lectura a primera vista, tendría que enfrentarse

primero a la necesidad de establecer un punto medio entre la calidad y la cantidad del repertorio exigible.

La realización de la dinámica aquí propuesta es valiosa justamente en la medida en que permite revelar mecanismos de función interna en el modelo. Además, mediante este ejercicio es posible formular explicaciones sobre los motivos e ideas que han llevado a la conformación del modelo actual, las cuales ya se han ido presentando durante los dos primeros capítulos. Al tener mayor consciencia de estos elementos, se vuelve más fácil para los docentes y las autoridades educativas deconstruirlas, evaluarlas y, de ser necesario, readaptarlas a las necesidades de los estudiantes.

3.2 El grado de autonomía y participación de los alumnos en su proceso de aprendizaje en el modelo actual

Luego de haber examinado los sílabos y los testimonios de los miembros del Área de Guitarra Clásica de la PUCP, la característica más resaltante, y que se ha mantenido constante desde el momento en que se instauró el programa, es el fuerte énfasis que se le coloca al estudio de repertorio canónico. Desde el comienzo y hasta el final de la carrera, el contenido de cada semestre, en su gran mayoría, se compone de un corpus de estudios y obras que son aprendidas bajo la guía del profesor. Como se mencionó en el capítulo anterior, las desventajas de esta metodología recaen, primero, en que restringe el tiempo disponible al desarrollo de habilidades ajenas a la ejecución de una pieza; y, segundo, que dificulta que el alumno desarrolle una mayor autonomía y creatividad en torno a su práctica musical.

Este último punto, referente a la autonomía y la creatividad, tiene especial relevancia en este caso de estudio. Y es que la PUCP, en su visión institucional, es fuertemente enfática en la formación de profesionales capaces de reflexionar y criticar su propia práctica. Dentro de las competencias genéricas del alumnado de la PUCP, tal como figura en la versión digital del modelo educativo, el “aprendizaje autónomo” es la primera de ellas. Dicha competencia

aparece enunciada de la siguiente manera: “[el alumno] gestiona su proceso de aprendizaje de manera autónoma y permanente” (PUCP, 2016). El “aprendizaje autónomo”, junto a las demás competencias genéricas, forman parte de una “formación integral y humanista”, que junto a la “excelencia académica”, constituyen los principios generales de la visión educativa de esta institución.

Las observaciones aquí realizadas no parecen evidenciar un problema en el planteamiento general de la Concentración en Ejecución Musical, de la cual el Área de Guitarra Clásica forma parte. Fuera de sus aparentes restricciones, la interpretación musical es en sí misma un acto creativo: es una práctica que involucra la subjetividad del músico intérprete y que comprende un conjunto de decisiones conscientes o intuitivas sobre el modo de expresión de un material musical específico. No obstante, la manera en que esta es abordada actualmente reduce considerablemente el margen de agencia de los estudiantes.

Actualmente, más allá de algunas negociaciones sobre las piezas que conformarán el repertorio de cada ciclo, la labor de cada alumno dentro del curso puede resumirse en la asimilación del conocimiento proporcionado por su maestro y el perfeccionamiento del repertorio de acuerdo con sus directrices. Si bien el alumno está en potestad de traer sus propias propuestas de interpretación o recurrir a grabaciones de otros guitarristas en modo de referencia, estas actividades no son obligatorias. En un caso extremo, este tipo de enseñanza podría fomentar que los alumnos adopten una postura completamente pasiva y dependan de la iniciativa y órdenes de su profesor para saber qué repertorio estudiar y de qué manera.

El nivel de protagonismo y autoridad que poseen los docentes no solo se reduce al estudio del repertorio. Los recitales y presentaciones públicas en las que los alumnos participan, también suelen ser coordinadas por su profesor. Si el alumno desea participar en alguna otra actividad o ensamble de la Especialidad de Música, también debe contar con la autorización de este. Tomando todo esto en consideración, no resulta una sorpresa que los alumnos entrevistados, al menos en su gran mayoría, no tengan una visión clara de lo que harán tras

culminar la carrera. Ante a esta incertidumbre, algunos asumen que se dedicarán a la docencia, pese a no tener un mayor conocimiento o experiencia en esta rama.

Existen varias denominaciones posibles para este tipo de enseñanza. Algunos autores se refieren a él bajo el nombre de “modelo tradicional de aprendizaje”. En este, el alumno se percibe como un recipiente o “tabula rasa”, que debe ser llenado del conocimiento correcto a través de la labor y responsabilidad del maestro (Larson, citado por Gómez y Cortés-Jaramillo, 2019). Casas (2013), que utiliza el término “enseñanza directa”, comenta que las clases de música en los conservatorios suelen desarrollarse tanto de esta manera como a través de una “enseñanza interpretativa”. En esta última, el profesor explica o transmite el conocimiento y demanda del alumno una reproducción fiel de este. El caso del profesor que le exige a su alumno que interprete la música tal como él le indica, pues asume que esa es la mejor manera de hacerlo, es un ejemplo que encaja perfectamente en el modelo descrito por esta autora.

Frente a esta situación, una posible alternativa sería orientar los diez ciclos de Instrumento, o los últimos, a que los estudiantes desarrollen un proyecto artístico personal o grupal, de manera similar a lo que se conoce como un “proyecto de trabajo”. González-Martín y Valls (2018) definen esta metodología como un tipo de proceso en el que los alumnos construyen el conocimiento sobre un tema de interés suyo a través de la investigación y manipulación de fuentes de información. Si bien esta metodología es propicia para la investigación autónoma – de lo cual se hablará más adelante –, también podría enfocarse hacia la producción musical³⁶. Esto podría abarcar desde el enfoque interpretativo de la música hasta el concepto general de la propuesta artística.

Al optar por este tipo de metodología, los alumnos asumirían mayor responsabilidad de su proceso de formación: no solo tendrían que lograr una mayor conciencia de sus propias

³⁶ Los autores, que reconocen la escasez de este tipo de metodología en las clases de música, proponen su propia adaptación del modelo para que pueda aplicarse efectivamente en las clases de música de educación escolar. Este modelo adaptado, no obstante, sigue manteniendo el formato tradicional de recolección de la información y presentación del conocimiento adquirido.

fortalezas y afinidades musicales, sino que pasarían a ser ellos quienes gestionen el producto que deseen presentar. Por supuesto, al formar parte de un programa de educación superior, sería deseable que el proyecto de trabajo sea lo suficientemente concreto como para poder presentarlo de manera profesional. Con todo esto, el curso de Instrumento dejaría de ser un simple espacio para el perfeccionamiento técnico y el aprendizaje de nuevo repertorio, sino que se convertiría en una oportunidad de autoexploración y de generación de conocimiento nuevo a través del trabajo cooperativo con los docentes.

Además, al trabajar sobre temas y actividades acordes a los propios intereses de los alumnos, resultaría más sencillo que estos tomen una mayor iniciativa y responsabilidad en su proceso de aprendizaje. Investigaciones como la realizada por Gómez y Cortés-Jaramillo (2019) han demostrado que la negociación de los contenidos del sílabo y la participación de los estudiantes en la elección de estos produce un mayor compromiso y participación en el curso. Delimitar desde el comienzo una meta final para los diez ciclos del curso³⁷ también ayudaría a que los alumnos puedan monitorear mejor su progreso hacia dicha meta y que construyan más claramente una idea de sus futuras posibilidades laborales. En este proceso, el profesor sería un guía que oriente y ayude al alumno a desarrollar “estrategias de aprendizaje que posibiliten su autorregulación y su autonomía” (Torrado, citado por Casas, 2013).

Como ya se ha mencionado, este cambio transformaría los contenidos del curso y desplazaría el énfasis colocado en el estudio del repertorio hacia el desarrollo y beneficio personal de los alumnos. Este enfoque pragmático, a su vez, ampliaría la dimensión ética y deontológica de la formación musical. Al ya no estarse enfocando primordialmente en el aprendizaje de nuevo repertorio, se concedería un mayor espacio para la reflexión y crítica de la praxis musical

³⁷ Actualmente el examen final de Instrumento 10 consiste en un recital abierto al público donde el alumno presenta aproximadamente treinta minutos de repertorio. La idea detrás de este concierto es que los alumnos demuestren su destreza como instrumentistas al interpretar piezas de carácter contrastante y, en el caso del examen de guitarra clásica, de diferentes épocas. No obstante, fuera de tener que cargar con la responsabilidad de coordinar los ensayos, llenar los formularios correspondientes e interpretar un programa extenso, la dinámica de todo el curso de Instrumento 10 es bastante similar a la de los anteriores ciclos.

(Regelski, 2016). Todo esto se alinearía a un modelo de formación por competencias, donde lo importante no recaería tanto en el contenido del curso, sino en la “funcionalidad del conocimiento” a través de las aptitudes y actitudes que desarrolle el alumno (Arribas, 2017). Este último punto es relevante en cuanto la PUCP ya ha iniciado un proceso de transición hacia dicho modelo, tal como se puede leer en el Plan Estratégico Institucional 2018-2022.

Evidentemente, en la práctica, una transición hacia un modelo de trabajo completamente distinto necesitaría de varias consideraciones previas. No obstante, como se mencionó a inicios de este capítulo, al observar los factores que dificultan la implementación de este modelo, se pueden apreciar a mayor detalle las concepciones que sustentan el modelo actual. Retomando la idea inicial de esta sección es justamente el lugar que ocupa el estudio del repertorio canónico en el programa de guitarra clásica lo que parece dificultar la implementación de estos cambios. Un claro ejemplo de la subordinación de los demás elementos al estudio del repertorio es el sistema de evaluación.

Actualmente, las evaluaciones consisten en una suerte de simulaciones de situaciones de concierto, en la que los alumnos interpretan el repertorio que han estudiado durante el ciclo frente al profesor encargado y, de ser posible, frente a los demás estudiantes del área. Finalizada la interpretación, prosigue una breve sesión de retroalimentación, en la que participan no solo el profesor sino también los alumnos³⁸. La finalidad de este modelo de evaluación es crear un escenario con cierto grado de tensión que permita que los alumnos se acostumbren gradualmente al estrés que suele acompañar a la realización de una performance pública – y que suele tener efectos sobre la calidad de la performance –. Los

³⁸ Después del examen, el profesor entrega a los alumnos la rúbrica donde se especifican los parámetros mediante los cuales han sido evaluados. Herrera comentó que se encuentra actualmente modificando y ajustando estos parámetros para que reflejen de mejor manera la calificación de los alumnos y para funcionen de acuerdo con la etapa de la carrera en la que se encuentran.

recitales de área, que son eventos semestrales en los que los alumnos ofrecen un pequeño concierto abierto al público, también cumplen esta función³⁹.

Bajo la lógica de la formación de concertistas, es deseable que los alumnos de ejecución musical cuenten con oportunidades que les permitan familiarizarse con lo que se considera que será su principal espacio de desenvolvimiento profesional. El problema de este modelo no radica tanto en la práctica misma de la simulación, sino en el peso que se le otorga dentro del proceso de formación. Dicho de otra manera, que los alumnos inviertan una gran cantidad de su tiempo y recursos en conseguir el mejor resultado posible en estas situaciones, es problemático en la medida en que el concertismo, como lo indican las estadísticas, muy probablemente no sea al final su principal fuente de trabajo. Mientras más grande sea la expectativa que los alumnos generen ante una carrera musical basada en recitales y conciertos, mayor será la frustración que luego tendrán que afrontar al culminar sus estudios y no poder alcanzar esa meta.

No obstante, la problemática en torno al sistema de evaluación no concluye ahí. El objeto mismo que el alumno presenta en sus exámenes, que en este caso es el repertorio que ellos estudian durante el ciclo bajo la guía de sus profesores, es algo que merece repensarse. Podría considerarse la opción de incluir en las evaluaciones piezas que no hayan sido vistas previamente en clase – incluso, podría plantearse la posibilidad de que sea el alumno quien las elija –. De esta manera, se estaría evaluando ya no de qué manera el alumno reproduce fielmente las indicaciones del docente, sino de qué manera utiliza el conocimiento adquirido durante las clases para resolver situaciones musicales nuevas de manera autónoma.

Hasta este punto, se vuelve claro que ni colocar demasiado énfasis en la simulación de una situación de concierto ni limitar el repertorio presentado a las obras aprendidas en clase son

³⁹ Los docentes también aprovechan estas oportunidades para enseñarles a sus alumnos sobre las actitudes y comportamientos estandarizados en este tipo de situaciones. Elementos como el código de vestimenta y los ademanes realizados antes y después de tocar, son partes importantes del canon performativo de la música clásica.

opciones que sean completamente coherentes con el contexto actual. Se podría argumentar que mediante la ejecución de una pieza es posible identificar y evaluar adecuadamente todos los aspectos concernientes a la interpretación musical. No obstante, es evidente que mediante este modelo no es posible revisar habilidades como la lectura a primera vista o incluso examinar de manera aislada algún elemento técnico ajeno al repertorio estudiado. Por lo tanto, lo que parece estar motivando que este tipo de evaluación se haya mantenido intacta durante toda la duración del programa, no es una visión pragmática de la realidad musical de los alumnos y egresados, sino una representación ideológica de la importancia que tiene la interpretación pública de repertorio canónico en la guitarra clásica.

El perfeccionamiento técnico también parece haberse subordinado gradualmente a este fin último. En el capítulo anterior se mostró cómo en el primer modelo de sílabos el estudio de la técnica se planteaba como un fin en sí mismo, mediante la organización de los objetivos del curso en aspectos técnicos específicos y la progresión lineal hacia repertorio cada vez más técnicamente complejo. En el segundo modelo, la técnica parecía haber dejado de considerarse un fin propiamente, y se la enunciaba como un medio al servicio de una mejor ejecución del repertorio. Tanto Herrera como Borda también afirmaron en sus entrevistas que la técnica no era considerada una prioridad dentro de las clases.

De los testimonios que se han recolectado sobre este tema, uno de ellos merece especial atención. El exalumno E nos comentó que ingresó al programa de la PUCP plenamente convencido de que no quería convertirse en un ejecutante de música clásica. Lo que él buscaba era apropiarse de la técnica clásica para poder tocar y hacer arreglos en *fingerstyle*⁴⁰. Añadió que su profesor, el maestro Hugo Castillo, no estuvo muy entusiasmado con la idea. Aunque ambos pudieron finalmente llegar a un acuerdo para el trabajo de clase, el alumno

⁴⁰ En la música popular, se le llama *fingerstyle* o *fingerpicking* a un modo de ejecución que consiste en pulsar las cuerdas de la guitarra no con una púa o plectro, sino con los dedos de la mano derecha. Este procedimiento se considera estándar en lo que refiere a la guitarra clásica, pero la palabra *fingerstyle* se utiliza exclusivamente para denominar música popular que es interpretada de esta manera.

mencionó que Castillo trató constantemente de convencerlo de que se centre más en la música clásica.

Es necesario aclarar que este no es el único testimonio que hace referencia a una actitud negativa por parte de los profesores de música clásica hacia el hecho de que sus alumnos dediquen horas de práctica a otros estilos de música. Teniendo esto en consideración, es posible establecer una lectura sobre la relación existente entre el perfeccionamiento técnico y la interpretación del repertorio canónico dentro del programa actual. Aprender la técnica de la guitarra clásica para luego aplicarla en otros géneros no es una conducta que los profesores consideren deseable. Incluso, podría decirse que esto no se considera un objetivo aceptable para llevar la carrera de guitarra clásica. Entonces, pareciera que el aprendizaje de la técnica clásica está al servicio casi exclusivo de la ejecución del repertorio canónico. Bajo esta lógica, la técnica aprendida en las clases es un medio que cuyo único fin debe ser la interpretación de las obras del canon guitarrístico.

Regelski define la técnica como un “tipo de conocimiento asociado a la poiesis, -el fabricar cosas-, que se da en función de fines utilitarios determinados y no controversiales” (citado por Rosabal-Coto, 2008). Al ser carente de una dimensión ética – a diferencia de lo que el autor, basado en la filosofía Aristotélica, denomina praxis –, la técnica debería considerarse un instrumento de libre disposición para sus usuarios. El problema radica en que, al asignarle un solo fin, la técnica pierde este atributo y se convierte en parte de una especie de sistema cerrado “técnica-repertorio”. En consecuencia, al ser percibidos como partes interdependientes, se tornan difusos los límites y efectos de cada elemento. Una “mala” interpretación del repertorio puede pasar a explicarse como una deficiencia puramente técnica⁴¹, lectura que deja de lado cualquier otro conocimiento o habilidad que sea pertinente para la interpretación musical.

⁴¹ Quizá por esto es común que en la comunidad de guitarristas clásicos se considere que las interpretaciones de repertorio canónico realizadas por intérpretes de música popular son, casi por defecto, inferiores: justamente, carecen de la “técnica” apropiada para ese tipo de repertorio.

La necesidad de aclarar el tratamiento y el lugar que se le da, o se le debería dar, a la técnica y al estudio del repertorio dentro del programa es evidente. Tal vez, sin deslegitimar las observaciones de Posada, Quevedo y Samper (2016), ver a la técnica instrumental como algo aislado no sea en sí uno de los principales problemas del modelo actual. En todo caso, sería un problema mucho mayor que solo se recurra a la técnica como un medio para cumplir, en el peor de los casos, solo con las expectativas personales que el profesor del curso tiene sobre el repertorio que se está estudiando. La técnica adquirida por el estudiante debería estar a libre disposición para su expresión artística, sea ya solo para la interpretación de música académica, para la composición de música original o la realización de arreglos que involucren otros géneros musicales.

Por otro lado, dado que el repertorio canónico representa ciertos ideales absolutos y trascendentales en la música y su estudio se encuentra en el centro del modelo actual, existe una concepción errónea de que el virtuosismo es la única forma de garantizar una carrera musical exitosa. Según Ochoa, en los conservatorios se piensa que la única forma de “competir en el sistema capitalista” es siendo el más virtuoso en su respectivo instrumento (2011a). Bajo esta visión particular se percibe a la práctica musical como una meritocracia, en la que quienes poseen mayor habilidad y destreza – o se han esforzado más en obtenerlas –, son quienes consiguen mejores oportunidades laborales. Por el contrario, quienes no logran alcanzar esa excelencia están destinados al fracaso o a dedicarse a actividades ajenas al concertismo (según Ochoa, en dicho contexto, esto también se considera un fracaso).

Lo cierto es que no es posible reducir el éxito profesional a un solo factor. El propio testimonio de la maestra Borda es evidencia de que el virtuosismo y las grandes proezas técnicas no son una garantía absoluta de una carrera brillante como concertista (véase el capítulo 2). Sin embargo, es necesario considerar que, aunque el virtuosismo no pueda traducirse necesariamente en capital económico, sigue teniendo un valor simbólico para los guitarristas, ligado al reconocimiento dentro de su propia comunidad imaginaria. Aunque esto en sí mismo no sea algo negativo, es importante que los alumnos y profesores tomen consciencia de las

implicancias que tiene fomentar una imagen romantizada de la realidad laboral de los músicos⁴².

También debe tomarse en cuenta, como lo señaló Herrera, que los cinco años de carrera son solo la parte inicial del desarrollo de sus habilidades técnicas e interpretativas. Si los alumnos solo se enfocan en desarrollar sus habilidades mecánicas en el instrumento, no solo descuidarán el desarrollo de otras habilidades, sino que tendrán una transición mucho más complicada una vez terminen la universidad. Así mismo, la actitud conservadurista de “reproducir lo más fielmente posible una obra concreta a partir del material de la partitura” (Casas, 2013) no es el único campo de acción que tiene un guitarrista clásico. La exploración de propuestas novedosas, como aquellos en las que se modifica más libremente el formato y/o las características musicales de determinado repertorio, es una posibilidad siempre presente, pero no lo suficiente atendida en la formación de los músicos clásicos.

3.3 La estructuración del contenido y su articulación con el desarrollo de habilidades complementarias

Dentro de los problemas discutidos en el capítulo anterior, uno de ellos fue la linealidad del programa de guitarra clásica, es decir, la idea de una progresión gradual basada en la dificultad del repertorio, presente sobre todo en el primer grupo de sílabos. Esta linealidad suele estar acompañada de una homogenización de los contenidos; es decir, plantear un mismo contenido para todos los alumnos. Como reconocen Posada, Quevedo y Samper (2016), cada alumno se encuentra en un momento distinto dentro de su proceso de aprendizaje del instrumento, por lo que presentan problemas y necesidades particulares. La solución para estos autores es plantear un modelo no lineal, que funcione más bien como una base de datos de piezas y ejercicios que puedan utilizarse para abordar las carencias técnicas

⁴² Por ejemplo, una visión monolítica de la técnica y la destreza musical, así como puede generar un marco que permita la celebración de las proezas de los “grandes músicos”, también puede fomentar discriminación y deslegitimación de todos aquellos músicos a los que no se les considere de la misma categoría o nivel (Sen, 2007; Maalouf, 2012) .

y musicales que tenga cada alumno. Esto se realizaría con el fin de eliminar el riesgo de que un alumno estudie material que esté muy por debajo a su nivel actual o, por el contrario, de que se le exija resultados que no sean acordes a su proceso de formación.

Un método no lineal sería congruente con la propuesta del proyecto artístico individual. Como cada alumno tendría en claro, o iría descubriendo en el camino, sus propios intereses y destrezas, trabajaría material que le ayude a alcanzar esa meta de la mejor manera posible. Sin embargo, es necesario tomar en cuenta los riesgos que esto podría suponer. Si es que el contenido de cada clase se vuelve estrictamente personalizado, podría carecerse de un mecanismo capaz de garantizar que todos los alumnos que hayan pasado por el programa hayan desarrollado habilidades y conocimientos equiparables. Esta situación plantea un dilema importante que deberá resolverse haciendo un cuidadoso balance entre la autonomía del estudiantado y la equidad en su formación.

Frente a esto, podría optarse por un modelo híbrido o semiestructurado, donde se trabaje a través de capacidades mínimas que sean exigibles a cualquier alumno de guitarra clásica. Al plantear requisitos mínimos en la forma de capacidades, pero siendo flexible en el contenido específico con el cual se alcancen (ejercicios, estudios, piezas, etc.), podría encontrarse un punto medio entre ambos modelos. A través de esto, podría incluso mantener cierta lógica y sentido de progresión en los contenidos, lo cual se consideraba uno de los puntos a favor del modelo lineal.

Curiosamente, tras conversar con los docentes que forman y han formado parte del Área de Guitarra Clásica, pareciera que ellos intuitivamente han estado impartiendo sus clases de esta manera. Pese a existir una lista de repertorio en los sílabos, los docentes reconocieron ser flexibles con sus alumnos en este punto, con el fin de encontrar obras afines a sus gustos musicales y de no exigirles más de lo que pudieran dar sus capacidades en dicho momento. Los alumnos y exalumnos no solo han corroborado la existencia de estas negociaciones, sino que se han referido a ellas como algo positivo.

Una posible manera de plantear un modelo semiestructurado sería a través de módulos dedicados a épocas y estilos específicos. Para poder hacer esto, se tendría que reconocer al conocimiento de la literatura para guitarra clásica a través de la historia como una capacidad necesaria en los estudiantes⁴³. Sin embargo, en los sílabos actuales ya se percibe una preocupación por que los estudiantes conozcan las particularidades de cada período. Como puede verse en el contenido del curso Instrumento 4 del ciclo 2019 – 2, la manera en que se aborda este asunto es incluyendo en un mismo ciclo piezas de diferentes épocas:

Un estudio o preludio del periodo clásico de mediana dificultad de alguno de los siguientes autores: Mauro Giuliani, Fernando Sor, Napoleón Coste, Matteo Carcassi.

Una pieza de mediana dificultad del periodo romántico o tardo romántico (Aguado, Regondi, Mertz, Paganini, entre otros).

Una composición a escoger entre las siguientes: composición original de F. Tárrega, una de las canciones catalanas de M. Llobet, Preludios de Ponce, un preludio de los 5 preludios o movimiento de la Suite Popular brasileña de Heitor Villa Lobos, Apuntes de Castelnuovo tedesco, Piezas varias de F. Moreno Torroba.

Una pieza o estudio de lenguaje contemporáneo.

La cantidad de épocas y estilos que deben incluirse en cada ciclo es algo que debe pensarse cuidadosamente. Incluir demasiados en un solo ciclo puede llevar al alumno a que se centre exclusivamente en las particularidades de las piezas que esté estudiando y que pierda de vista las características generales del grupo al que pertenece⁴⁴. En todo caso, si es que cada ciclo los alumnos estudian una sola pieza de cada período, tendría que verse la manera en

⁴³ Esta capacidad también sería compatible con la propuesta de desarrollar un proyecto artístico personal. Conocer música de diferentes períodos y diferentes autores ayudaría a que los alumnos puedan tomar una decisión más informada sobre el tipo de repertorio sobre el cual quisieran basar su propuesta.

⁴⁴ Tal como están redactados los sílabos actuales, pareciera que el contenido de cada ciclo son las piezas en sí mismas y no en el conocimiento que se pueda extraer a través de ellas. No se debe pasar por alto que cada pieza estudiada es parte de todo un programa estructurado. De no reflexionar al respecto, se seguiría viendo al repertorio como un fin y no como un medio para el aprendizaje de los estudiantes.

que las piezas de los ciclos siguientes amplíen el entendimiento de dicho período. Esto podría realizarse haciendo que los alumnos, posteriormente, estudien a otros autores que pertenezcan a la misma época, o de obras que tengan un carácter contrastante a las que ya se han estudiado. Para poder garantizar el cumplimiento de esta premisa, no obstante, es necesario un seguimiento minucioso del repertorio de cada alumno.

En el caso opuesto, trabajando con módulos centrados a uno o dos períodos específicos por ciclo, se incrementaría el número de piezas pertenecientes a un solo periodo; en consecuencia, se facilitaría la comprensión y asimilación de las características generales de cada una de ellas⁴⁵. También es posible plantear más de un módulo para un período específico, pero colocándolos a cierta distancia uno del otro, de modo que aparezcan en distintos momentos de la carrera. Al hacer esto, sería posible profundizar sobre puntos determinados que merezcan especial atención, manteniendo presente que la importancia de esto recae en la comprensión de los principios musicales de cada período que se está estudiando. Esto también reduciría el riesgo de que el estudio del repertorio propuesto sea percibido como un fin en sí mismo.

Adicionalmente, un programa planteado en módulos facilitaría el desarrollo de otro tipo de capacidades, ajenas al estudio del repertorio, que además fomenten una actitud más proactiva y creativa por parte del alumnado. La primera de estas actividades sería la investigación, la cual también es una de las competencias genéricas PUCP. A través de lecturas y material audiovisual, podrían formularse actividades que permitan que los estudiantes obtengan una opinión más informada del repertorio que están estudiando y que reflexionen críticamente sobre sus decisiones interpretativas. Por ejemplo, el docente podría incluir tareas que consistan en la escucha de diferentes versiones de una misma pieza, con el fin de que el

⁴⁵ Este tipo de postura ya era defendida por algunos músicos de finales del siglo XIX. Uno de ellos fue Arnold Dolmetsch, quien afirmaba que era preferible enseñar principios y no piezas musicales, para que los alumnos pudieran “desarrollar reflexiones personales” (citado por Lawson y Stowell, 2005).

alumno discierna y cuestione las soluciones técnicas y musicales con las que cada intérprete aborda determinado pasaje musical.

Es pertinente señalar que estas actividades no están completamente ausentes en las clases, pero suelen surgir de manera espontánea y su realización, dado que no influye en la calificación del alumno o no son revisadas rigurosamente, podría considerarse opcional. Esta característica no es algo que se limite solo al curso de Instrumento, sino que es una característica común en la mayoría de los cursos de música, ya sean estos teóricos o prácticos. El único acercamiento que los alumnos tienen con la investigación es a través de los cursos de formación general (de humanidades) que llevan junto a los estudiantes de las demás carreras y del curso Métodos de Investigación Musical, que antecede a Seminario de Tesis.

Debido a esto, al enfrentarse a tareas o trabajos que requieren de una investigación, los alumnos suelen tener un desempeño mucho menor al de sus propias expectativas (Clark y Johnstone, 2018). El hecho de que el contenido de tanto los cursos teóricos como los prácticos se base principalmente en las explicaciones de los profesores, no contribuye ni al desarrollo de esta habilidad ni a la reflexión crítica sobre el contenido aprendido en las clases. Por otro lado, la ausencia de investigación en estos cursos puede fomentar la concepción de que no es necesario investigar para ser un buen músico. La implicancia de estas ideas no debería ser subestimada.

3.4 La construcción de lo clásico y lo popular: identidades en oposición e interdisciplina

Se ha mencionado anteriormente que los estudiantes de guitarra clásica privilegian una interpretación “fiel a la partitura”, que esté acorde al estilo de la pieza y del compositor. En el primer capítulo, se mencionó como este fenómeno se relacionaba con la enseñanza prescriptiva de los primeros conservatorios y la hiper especialización de la formación musical, que planteó la separación de la ejecución y la composición en dos ramas distintas. Al no competirle a los intérpretes de música clásica, al menos no en gran magnitud durante su

formación⁴⁶, la creación del repertorio que ejecutan, estos se ciernen a las pautas escritas en la partitura, las cuales suponen representar la voluntad del compositor (Ochoa, 2011b).

Aun sabiendo esto, no existe un consenso universal sobre qué es exactamente una interpretación “fiel a la voluntad del compositor” y en dónde radica la labor del intérprete en dicho acto. Después de todo, la partitura, por lo mismo que es una representación gráfica de un evento sonoro, es una fuente bastante imprecisa. Este argumento ha sido utilizado tanto por quienes proponen que ceñirse a ella es absurdo como por quienes, como R. Vaughan Williams, defienden que justamente en la lectura de esas ambigüedades radica el arte del intérprete (citado por Lawson y Stowell, 2005). Aunque no pueda delimitarse en términos exactos el rol del músico ejecutante, es evidente que el modo de acercarse a la partitura, y sus implicaciones en la autenticidad artística, representan en menor o mayor medida un dilema deontológico sobre la naturaleza de la interpretación musical.

Algunos autores, como Bertinetto (2015), incluso afirman que la autenticidad es una de las obligaciones morales más importantes en el arte, pues los artistas cumplen con su labor solo a través de la expresión genuina de sus “personalidades en constante construcción”. Lo interesante de esto es que, aunque estas discusiones en torno a la interpretación musical involucran a todos los músicos, adquieren diferentes respuestas en cada contexto. En la música académica, quizá por sus propias características y prácticas estandarizadas, la actitud más común frente al problema adquiere la forma de una constante tendencia hacia la valoración y preservación de la música del pasado⁴⁷⁴⁸. Si bien la composición contemporánea,

⁴⁶ En el caso de la PUCP, existe un curso grupal de composición, llamado Taller de composición básica 1, donde los alumnos de las especialidades de ejecución musical aprenden cuestiones básicas de este arte. En dicho curso, no obstante, las composiciones de los alumnos no necesariamente deben ser para su instrumento de especialidad, así que no hay una conexión directa entre este taller y el curso de Instrumento.

⁴⁷ Esta misma acotación es aplicable al folklorismo y su afán de “recolectar” tradiciones musicales. Esto resulta interesante, pues tanto en él como en la música académica se construye un ideal de perfección simbolizado en un pasado mejor o en una tradición que debe preservarse de cualquier tipo de profanación.

⁴⁸ La creciente popularidad de las interpretaciones históricamente informadas y de las grabaciones realizadas con instrumentos de la época en la que se escribió la obra podrían considerarse síntomas de esta tendencia.

parte del universo de la música académica, explora constantemente nuevos lenguajes, recursos sonoros y posibilidades de expresión, las obras que se producen en ese espacio suelen representarse bajo de la etiqueta de “contemporáneo” o “experimental”, lo que las coloca en una categoría distinta a lo que podría llamarse “tradicional”⁴⁹.

El caso opuesto a esto, y que se encuentra dentro de la misma Especialidad de Música de la PUCP, es el programa de música popular, que parece mostrarse más abierto a la innovación y creación de material nuevo. Una evidencia de esto es que los alumnos de guitarra y canto popular suelen presentar arreglos y composiciones suyas como parte de sus exámenes de últimos ciclos, mientras que esto no ocurre con los alumnos de música clásica. Teniendo esto en consideración, podría decirse que los alumnos de esta institución se enfrentan a dos situaciones distintas que se llevan a cabo en un mismo espacio; es decir, son testigos de cómo, aun siendo todos estudiantes de la misma institución y de la misma carrera, el pertenecer a la música clásica o a la música popular condiciona la forma en la que se aproximan al fenómeno musical⁵⁰.

Ante esta situación, es muy probable que los alumnos empiecen a notar y cuestionarse estas particularidades: ¿Acaso existe algo intrínseco en la música popular que justifique su apertura hacia prácticas como la composición y la improvisación de manera mucho más permisiva que en la música académica? El imaginario de la música clásica está lleno de palabras como “trascendencia”, “seriedad” y hasta “elegancia”. ¿Estas palabras corresponden a la música clásica porque el contenido musical de sus obras así lo requiere? ¿Es deshonoroso a la memoria de los grandes compositores “tocar mal” su música? Frente a estas dudas, los

⁴⁹ Este es un claro ejemplo de lo que Shreffler (2013) describe en su texto. Cuando cierto grupo de obras trata de ingresar en el canon principal, pero no logra ser admitido, se genera un canon secundario que funciona de forma paralela.

⁵⁰ Es importante señalar que la dicotomía clásico-popular no es algo que se restrinja al Área de Guitarra, pues esta misma división puede observarse en la separación de Canto Lírico - Canto Popular y Piano Clásico - Piano Popular. En estas otras áreas también existe una delimitación de contenidos que responde a roles cultural y socialmente asignados a cada una de las especialidades. En este sentido, temas como la improvisación, la composición y el estudio de música peruana también se encuentran mucho menos presentes en los programas de otros instrumentos del Área Clásica.

alumnos suelen recurrir a sus profesores y compañeros en busca de respuestas; aun si no las manifiestan verbalmente como tales, como en cualquier otro proceso de socialización, observan los patrones de conducta de su entorno y le otorgan significados (Froehlich, 2007).

En nuestro caso de estudio, la división entre música popular y música académica como dos programas diferenciados se puede entender como una decisión pedagógica que ayuda a delimitar los contenidos abarcables en una carrera de cinco años. Sin embargo, esta distinción, independientemente de sus fines, tiene efectos en la forma en la que los estudiantes se perciben a sí mismos; es decir, en la forma en la que desarrollan su identidad como músicos. Los alumnos toman conciencia de que cada rama cuenta con contenidos, metodologías y hasta costumbres distintas. Los alumnos de guitarra clásica se identifican con el estudio minucioso de una partitura; socializan con sus compañeros y docentes mostrándoles las nuevas obras que han aprendido; y se emocionan al ser capaces de tocar una pieza de gran fama y prestigio. Son conscientes de que temas como la improvisación musical no son algo que ellos aprenderán, pues estos pertenecen a los sílabos de guitarra popular, y lo aceptan como algo normal y justificable.

Por supuesto, lo expuesto arriba no es más que una vaga generalización de algunos de los pensamientos que podría tener un alumno de guitarra clásica. No es posible construir un perfil psicológico y emocional que sea aplicable a todos los alumnos, o al menos no con los alcances de esta investigación. Sin embargo, de manera análoga, tampoco es posible descartar la posibilidad de que la presencia de alguno de estos pensamientos o concepciones esté afectando o perjudicando su proceso de aprendizaje. En este contexto, uno de los riesgos latentes es que los alumnos asuman estas decisiones pedagógicas o conductas sociales como verdades absolutas; por ejemplo, que piensen que no se estudia improvisación o no se compone el repertorio de los exámenes porque esta fue, es y seguirá siendo siempre la mejor manera de enseñar guitarra clásica.

Lo peligroso de este tipo de razonamiento es que habilita la construcción de justificaciones aparentemente válidas para no tener que desarrollar esas habilidades. La opinión del docente y la autoridad del sílabo pueden llevar a pensar a un alumno que, dado que ninguno de los dos considera que la improvisación es algo necesario en su formación, entonces es muy probable que efectivamente no lo sea. Y en caso de que existan conflictos entre lo que dice el sílabo y lo que se hace efectivamente en las clases o en los exámenes, la confusión puede resultar aun mayor: se puede llegar, por ejemplo, a la conclusión de que el sílabo es, a fin de cuentas, solo una formalidad burocrática sin mayor importancia pedagógica⁵¹.

Es probable que este tipo de lecturas sobre el fenómeno pedagógico haya sido uno de los factores que contribuyó a que se consoliden varias de las ideas y concepciones que se han ido mencionado a lo largo de esta investigación. En el capítulo anterior, cuando se discutió sobre la inclusión de compositores peruanos en los sílabos de guitarra clásica, se hizo alusión a la opinión común de que estas obras podrían no considerarse de la misma calidad artística que la de los compositores canónicos. Esta concepción estética de la música bien podría intervenir en la desmotivación de los alumnos a querer realizar su propia música. Frente a las grandes obras maestras que han alcanzado reconocimiento internacional, los alumnos de ejecución musical podrían percibir que no cuentan con los conocimientos o herramientas apropiadas para componer música que sea digna de compartir el mismo lugar que ellas.

Pero estos problemas no solo afectan a los estudiantes de música clásica, sino que se extienden a los de música popular. En el primer capítulo se explicó cómo en el auge de la música instrumental se comenzó a popularizar la idea de que la música popular pertenece a una categoría inferior a la clásica en cuanto a calidad artística. De esta misma idea se derivan concepciones como la de que la buena técnica es algo que pertenece al universo de la música

⁵¹ De hecho, esta fue la primera impresión que causó en el investigador la revisión de los sílabos. Aspectos como la poca elaboración de las ideas y los errores de redacción y formato sostenían esa hipótesis. No obstante, las entrevistas a los docentes y sus explicaciones del proceso de elaboración de estos documentos mostraron que, dejando de lado los resultados, había una clara intención de hacer de ellos un instrumento valioso para la formación del alumno.

clásica – y, por ende, los estudiantes de música popular siempre tienen peor técnica o necesariamente tienen que estudiar música clásica para mejorarla –.

En su investigación, Ochoa (2011a) también relaciona la concepción estética de la música con el hecho de que la teoría procedente al Periodo de la Práctica Común sea estudiada como materia obligatoria para todos los estudiantes de música. El autor presenta varios extractos de las entrevistas que realizó durante su investigación que muestran con claridad como este pensamiento está vigente en los docentes de música de la Pontificia Universidad Javeriana.

Uno de ellos es el siguiente:

Creo que hay una razón clave y es que esta música, de alguna forma, se ha logrado sistematizar. Es decir, sobre ella se han hecho una cantidad de metodologías, moldes, y en sí misma, como todo el proceso de la música clásica, en sí misma creo que tiene una lógica progresiva. (...) Ese progreso, esa forma como se ha dado dentro de la música clásica, no ha ocurrido con otras músicas. Porque, entre otras cosas, la música colombiana desde el punto de vista armónico es muy limitada, demasiado, diría yo. Entonces, no permite los avances que permite la otra (extraído de Ochoa, 2011a).

En su estudio sobre los músicos de la Universidad Nacional de Música, Diana Montes registró discursos similares, donde los alumnos y exalumnos formaban un sentimiento de “distinción” frente a los músicos populares o de formación empírica:

El músico clásico tiene muchos parámetros (...). Entonces, nos forman creo yo para tomar, ejecutar o componer y están, y hay un montón de elementos que están siempre ahí: el sonido, la técnica, la sonoridad, la exquisitez, la perfección... y el músico popular, por lo que yo he visto por compañeros, amigos y demás, no es que no tengan eso, pero en su formación esas exigencias y esos criterios los va desarrollando, pero no están desde un principio. Por eso es que la permisividad de ciertos géneros que permiten que estos músicos se desarrollen en él con sus limitaciones y pues lo puedan hacer bien quizás. Pero no todos alcanzan ese nivel de interpretación o de calidad de compositor, ejecutante, porque desarrollan por su personalidad, quizás, o por suerte,

o por sus competidores más cercanos, esa técnica, o esa calidad. Pero el músico clásico no, o acá no (extraído de Montes, 2017).

Es necesario tomar en cuenta que la situación de los alumnos de la PUCP es distinta a la de la UNM. Los estudiantes de música clásica de la PUCP comparten con los de música popular no solo espacios comunes para la interacción social, sino cursos teóricos grupales. El impacto que dicha diferencia produce en la manera en que los estudiantes de música clásica desarrollan su identidad es algo que merece su propio estudio. Por el momento, se ha de considerar posible la coexistencia de diferentes tipos de actitud a esta situación, que pueden ir desde la curiosidad por descubrir la “realidad del otro” hasta el desinterés o la desaprobación⁵². En lo que concierne a esta investigación, se considera necesario hacer notar la particularidad de este caso, con el fin de tomar conciencia sobre posibles restricciones en el margen de acción de los estudiantes y tensiones que propicien situaciones de discriminación o rencor.

Para evitar los daños colaterales de la concepción estética de la música, resultaría conveniente conciliarla con la visión que propone la educación musical pragmática. Como menciona Regelski (2016), la “buena música” es aquella que cumple efectivamente los “bienes prácticos” asociados a ella. En otras palabras, desde el punto de vista pragmático, la música debe ser juzgada desde los parámetros y criterios de la función social a la que está destinada. Si se parte de esta premisa, cualquier comparación de calidad entre la música clásica y la música popular se vuelve inválida, pues ambas pertenecen a tradiciones distintas y cumplen expectativas sociales diferentes.

Bajo este paradigma, la elección de determinada música o repertorio debería responder principalmente a los fines pedagógicos a los que está destinada y no a las valoraciones o

⁵² Durante las entrevistas, se han registrado opiniones en ambos extremos del espectro. No obstante, las experiencias y comentarios más negativos fueron registrados por los estudiantes más antiguos, mientras que los más jóvenes se mostraban más abiertos desde el inicio de su carrera a la socialización con estudiantes de música popular.

preferencias particulares del profesor y del alumno (esto no quiere decir que sus intereses queden descartados). Tómese como ejemplo el debate sobre la inclusión de asignaturas ligadas a la composición en el sílabo de guitarra clásica. Se podría argumentar que la pieza producida por el alumno no serviría los mismos fines pedagógicos que las obras de los compositores canónicos, basándose en que esta no se adaptaría correctamente a los mecanismos de la guitarra o porque su complejidad musical no sería equiparable. Sin embargo, no sería la pieza en sí misma, sino el proceso de su creación lo que debería considerarse productivo. La elaboración de música propia no solo involucra conocimientos generales de teoría, armonía y composición musical, sino que los aterriza en una aplicación directa al instrumento. Al recurrir a tareas como esta, el alumno podría desarrollar habilidades a las que difícilmente tendría acceso solo con la ejecución y análisis del repertorio ya establecido.

Por otro lado, al eliminar la creencia en valores absolutos y jerarquías en la música, se vuelve más sencillo para los alumnos explorar géneros y estilos que no son abordados en sus respectivos programas. La delimitación curricular no impide, aunque a veces se pueda pensar lo contrario, que un alumno de guitarra clásica toque música popular y viceversa. De la misma manera, que un alumno decida hacer estas exploraciones no significa que por eso pierda su identidad o su pertenencia a la especialidad que él ha escogido. Después de todo, la identidad de las personas no son construcciones monolíticas, sino que se componen de una infinidad de elementos en constante interacción (Sen, 2007; Maalouf, 2012).

De esta manera, el enfoque pragmatista permite abordar más fácilmente una categoría bastante relegada en el modelo actual: la interdisciplina. Actualmente, más allá de los cursos teóricos ya mencionados, los alumnos de guitarra clásica presentan una escasa interacción con los estudiantes de otros instrumentos. De hecho, el curso de Ensamble en el Área de Guitarra Clásica consiste en prácticas grupales entre los mismos estudiantes del área, por lo que incluso las oportunidades de trabajar en conjunto con otros instrumentistas de música clásica son escasas. Existe la posibilidad de ofrecerse por voluntad propia a apoyar en otros

ensambles, pero estas oportunidades tampoco son utilizadas frecuentemente. Se conocen casos de estudiantes de otros instrumentos de la concentración de música clásica (como de violín, piano o clarinete) que sí han participado en ensambles de música popular, pero en guitarra clásica esto aún no se ha dado de forma significativa⁵³.

Los profesores comentan que el ensamble de guitarras es una buena oportunidad para trabajar aspectos de la música que tienen un tratamiento especial en la guitarra. El manejo de dinámicas, la rigurosidad rítmica, el empaste tímbrico, entre otros, son trabajados más fácilmente en este espacio. No obstante, si los alumnos se centran en estas particularidades de su instrumento, pueden perder la noción de que, en última instancia, lo que están realizando es un tipo muy específico de música de cámara. Trabajar junto a otros instrumentos exigiría a los alumnos un mayor nivel de conciencia del evento musical: no solo tendrían que ser conscientes de las especificidades de la guitarra, sino que tendrían que amoldarlas a las de los demás instrumentos, de manera que el ensamble pueda funcionar de manera orgánica.

Este último punto es central, pues más allá de las habilidades musicales que puedan obtener, los espacios interdisciplinarios permitirían que los estudiantes de música clásica experimenten realidades y lógicas de trabajo distintas a la que están acostumbrados. La Facultad de Artes Escénicas de la PUCP cuenta con varios proyectos que han sido realizados a través del trabajo conjunto de alumnos pertenecientes a diferentes especialidades. Al participar en ellos, los alumnos de guitarra clásica descubrirían que muchas de las prácticas o creencias a las que están acostumbrados son producto del contexto y tradición particular a la que pertenecen. Quizá esta exposición directa sea una de las maneras más efectiva de que los alumnos logren deconstruir sus sistemas de creencias y amplíen su tolerancia hacia la diversidad.

En todo caso, es necesario indagar más profundamente sobre los motivos de la poca participación de los alumnos de guitarra clásica en actividades interdisciplinarias. Por el

⁵³ El alumno A comentó que él había acompañado una vez a una compañera suya de canto popular en uno de sus exámenes, pero este es el único caso conocido.

momento, dos posibles factores que podrían considerarse son la falta de interés generalizada y la percepción por parte de los alumnos de que no están lo suficientemente calificados para participar en estos proyectos. Sobre el primer factor, habría que considerar que las causas de esta desmotivación podrían estar vinculadas a la propia lista de prioridades y necesidades que establece el modelo actual (énfasis en el estudio de repertorio). En cuanto al segundo, habría que ver si esto responde a la idea de que, dado que estos proyectos suelen incluir improvisación y composición conjunta, los alumnos de guitarra clásica se sientan en una posición de desventaja frente a los de guitarra popular, que los lleve a asumir que ese tipo de trabajo no es el indicado para ellos.

Poder clarificar este asunto en el futuro sería bastante beneficioso para el proceso de formación de los estudiantes. Después de todo, en este trabajo solo se ha explorado superficialmente el trabajo interdisciplinario entre los alumnos de diferentes áreas de la Especialidad de Música. No obstante, la interdisciplina involucra también tanto trabajos colaborativos entre los alumnos de la Facultad de Artes Escénicas como investigaciones o proyectos que involucren a estudiantes de otras facultades. Un caso concreto en el que esta última idea podría resultar provechosa es en el curso de Enfoques de Enseñanza Musical, donde los estudiantes de música deben preparar en la segunda mitad del curso pequeñas clases grupales para niños que provienen de zonas vulnerables. El trabajo conjunto con alumnos de la Facultad de Educación resultaría en una experiencia más enriquecedora no solo para quienes llevan el curso, sino para los niños que reciben estos talleres.

Como se ha podido apreciar existe un gran número de reformas e ideas que podrían articularse al modelo actual. Es importante señalar que la mayoría de estas no implican una abolición de los mecanismos ya instaurados en el programa ni de las prácticas a las que los alumnos de guitarra clásica ya están acostumbrados. Por ejemplo, incluir obras que sean solo estudiadas por los alumnos no implica abolir los exámenes tipo concierto, así como organizar los diez ciclos de instrumento con miras a desarrollar un proyecto artístico concreto no significa que los alumnos dejen de estudiar los diferentes períodos de la literatura guitarrística. Por el

contrario, muchas de las propuestas aquí presentadas son compatibles con la estructura general del modelo actual y buscan potenciar el desarrollo de las capacidades de los alumnos y alinear un poco más su proceso de formación a sus propios intereses y necesidades. Habiendo hecho esta primera exploración, se espera que trabajos posteriores puedan generar propuestas interesantes y responsables en beneficio de los futuros estudiantes de guitarra clásica.



CONCLUSIONES

A través de esta investigación, se ha llegado a la conclusión de que el modelo actual de enseñanza de la guitarra clásica responde a una relación compleja entre diversos factores interrelacionados. El primer factor detectado proviene de la tradición de enseñanza promovida en los conservatorios de música desde su fundación, lo que Ochoa (2011b) ha llamado “el sistema de conservatorio”. En estas instituciones se ha privilegiado un tipo de enseñanza directa, donde el profesor, quien posee la experiencia y el conocimiento, se encarga de transmitir su sapiencia a sus alumnos, de quienes se espera una actitud de receptor pasivo (Casas, 2013). En el caso de estudio de esta investigación, esto se ha visto manifestado principalmente en el sistema de evaluación, el cual consiste únicamente en la ejecución del repertorio aprendido en clase. Asimismo, este tipo de educación se evidencia en el alto grado de protagonismo que tiene el profesor encargado del curso, quien no solo sirve de modelo para su alumno en lo respectivo a la música, sino que es quien coordina hasta el final de la carrera la mayoría de las actividades en las que este participa, como los recitales.

En segundo lugar, se encuentra lo que Regelski (2016) denomina la “ideología estética” de la música. Bajo esta concepción particular del fenómeno musical, se defiende la existencia de criterios que permiten determinar objetivamente la calidad artística de una obra y que son aplicables a cualquier tipo de música. La consecuencia inmediata de esta teoría es que existen géneros o tipos de música que son inherentemente mejores que otros. Debido a que estos postulados fueron formulados tomándose como punto de referencia la obra de los compositores académicos de Europa occidental, los demás tipos de música, como la popular, suelen considerarse una expresión de menor virtud. Una de las maneras en las que se manifiesta esta ideología, es en la resistencia por parte de los docentes a una mayor inclusión de obras peruanas en los sílabos, ya sean originales o transcripciones, pues se consideran que estas no están a la altura del repertorio canónico.

El culto a las obras maestras de la música occidental también generó una hiper especialización de la praxis musical que dividió a la interpretación y la composición en dos ramas distintas. En la actualidad, este fenómeno ha generado, además, que los estudiantes de interpretación musical se centren en un solo instrumento o incluso en un estilo particular de ejecución, como sucede en el caso de la guitarra clásica. Debido a que existe un margen de acción bastante delimitado, los alumnos de esta especialidad se centran en el aprendizaje de repertorio y descuidan el desarrollo de otro tipo de habilidades que no se consideran prioritarias, como la improvisación y la lectura a primera vista.

Por otro lado, la delimitación del contenido abordado en los sílabos no solo responde a la hiper especialización, sino que también se ve influenciado por la separación entre lo clásico y lo popular. Por ejemplo, el aprendizaje de escalas, arpeggios y modos para la improvisación tiene un mayor énfasis en la malla de guitarra popular, mientras que temas relacionados a la postura y a la técnica de ejecución son más recurrentes en la de guitarra clásica. Las habilidades adquiridas por cada una de estas especialidades se vuelve un rasgo distintivo que se integra a su identidad como músico. En ese sentido, los guitarristas clásicos no sienten mayor culpa por no ser capaces de improvisar porque no sienten que esta habilidad forma parte de lo que es, o debe ser, un guitarrista clásico.

Por último, se constituye un corpus imaginario de todas las prácticas y actitudes esperables en un estudiante de guitarra, algo que Weber (1994) denomina “canon performativo”. Dentro de este concepto se incluye también la presencia de un repertorio estandarizado que suele incluirse en todos los sílabos y que es frecuentemente ejecutado en los festivales, conciertos y recitales. Ejecutar las obras canónicas no sólo es una exigencia académica, sino que llega a convertirse en un verdadero anhelo para los estudiantes y en una forma de buscar legitimación en su comunidad imaginaria (Ochoa, 2011b). La búsqueda del virtuosismo y la perfección técnica suelen acompañar el fuerte énfasis que se le otorga al estudio del repertorio canónico, tal como se ha observado en los sílabos aquí analizados.

Como puede apreciarse, la mayoría de estos factores se desprenden de sistemas de creencias e ideologías que surgieron durante la época en la que se instauró el conservatorio de música como un modelo para la enseñanza musical. La presencia de continuidades en el modo en que se concibe la práctica musical y su enseñanza es clara. Tras la examinación cuidadosa de los elementos constituyentes del programa de guitarra clásica y de la opinión de los profesores y alumnos que forman parte de él, se ha podido notar una serie de problemáticas aun no del todo resueltas. En primer lugar, existe un desfase entre la realidad laboral de los alumnos de guitarra clásica, quienes en su mayoría se dedican a la docencia, y las competencias que estos desarrollan durante sus estudios universitarios, los cuales están enfocados en la formación de músicos concertistas. En segundo lugar, se perciben contradicciones entre la filosofía de enseñanza de los profesores del área, quienes son conscientes de las necesidades de los alumnos y de las falencias del modelo tradicional, y la metodología que emplean, que sigue basándose en la forma tradicional de enseñanza.

Dicho esto, es necesario aclarar que no son los elementos constituyentes del sistema el principal problema, sino los discursos que determinan la forma en que se articulan y el peso que tienen en la formación de los estudiantes. Si bien se reconoce un amplio margen de mejora, tanto los alumnos como los docentes del caso de estudio aquí abordado se han mostrado receptivos y abiertos al cambio. Esta realidad resulta esperanzadora en contextos como el actual, en el que la pandemia de COVID-19, ha forzado a las instituciones educativas a adaptarse a nuevas lógicas de enseñanza-aprendizaje. Es justamente en este tipo de coyuntura en la que la reflexión y el cuestionamiento de los sistemas más fuertemente arraigados se tornan necesarios. Se espera, entonces, que este ejercicio de deconstrucción de lo que hasta hace poco se pensaba imprescindible para la educación musical, pueda servir como oportunidad para la formulación de nuevas formas de abordar la enseñanza tanto de la guitarra clásica como de la música en general.

REFERENCIAS

1) Bibliografía

Ahmed E., N. S. & Hammid M., A. (2013). Identity Construction and Negotiation through an EFL Syllabus in Sudan. *Arab World English Journal*, 4(4), 78–94.

Aldana, S. (2007). La República oligárquica (1850-1950). En *Historia del Perú*. Barcelona: Lexus.

Alves, J. (2015). *The History of the Guitar: Its Origins and Evolution*. Huntington: Marshall University. Recuperado de <https://mds.marshall.edu/>

Arribas, J. (2017). La evaluación de los aprendizajes: Problemas y soluciones. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 381-404. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56754639020>

Badura-Skoda, E., Jones, A., & Drabkin, W. (2001). Cadenza. *Grove Music Online*. Recuperado de <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic>

Bain, A. (2005). Constructing an Artistic Identity. *Work, Employment and Society*, 19(1), 25–46. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/>

Benjamin, W. (1989). *Discursos Interrumpidos I*. Buenos Aires: Taurus.

Bertinetto, A. (2015) Moral concerns about artistic activity. *Phantasia*, 1. Edición online. Recuperado de <https://popups.uliege.be:443/0774-7136/index.php?id=355>.

Bohlman, P.V. (1988). *The Study of Folk Music in the Modern World*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.

Borda, (s.f.). *Maestro Juan Brito Ventura*.

Brito, J. (1946). *De la vihuela a la guitarra: Charla sustentada en la Sala de Actos del Conservatorio Nacional de Música*.

Burga, M., & Flores Galindo, A. (1984). El estado oligárquico, y La mentalidad oligárquica. En *Apogeo y crisis de la república aristocrática* (pp. 88-113). Lima: Rickchay.

Casas, A. (2013). *Culturas de aprendizaje musical: concepciones, procesos y prácticas de aprendizaje en Clásico, Flamenco y Jazz* (tesis doctoral). Recuperada de <https://repositorio.uam.es/>

Clark, J. C., & Johnstone, J. (2018). Exploring the Research Mindset and Information-Seeking Behaviors of Undergraduate Music Students. *College & Research Libraries*, 79(4), 499–516.

Demarchi, F., & Ellena, A. (Ed.). (1986). *Diccionario de Sociología*. Madrid: Ediciones Paulinas.

Edström, O. (2002). A Different Story of the History of Western Music and the Aesthetic Project. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 1(1), 2–25.

Estenssoro, Juan Carlos (1989). *Música y Sociedad Coloniales: Lima 1680 – 1830*. Lima: Editorial Colmillo Blanco.

Flores, N. (2013). Los padecimientos de los guitarristas clásicos. Recuperado de <https://www.academia.edu/>

Froehlich, H. (2007). *Sociology for music teachers: Perspectives for practice*. Nueva Jersey: Pearson Prentice-Hall.

Fry, H. J. (1986). Overuse syndrome in musicians: Prevention and management. *The Lancet*, 328(8509), 728-731.

Fubini, E. (2007). *El Romanticismo: Entre música y filosofía* (Trad. M. J. Cuenca). Valencia: Universitat de València.

Gómez, P. A., & Cortés-Jaramillo, J. A. (2019). Constructing sense of community through Community inquiry and the implementation of a negotiated syllabus. *GIST: Education & Learning Research Journal*, (18), 68–85.

González, A., & Bautista, A. (2018). ¿Cómo evalúas a tus alumnos de instrumento?: Ideas del profesorado de conservatorio acerca de los procedimientos de evaluación. *Psychology, Society & Education*, 10(1), 103–126.

González-Martín, C., & Valls, A. (2018). Los proyectos de trabajo en el área de música: una metodología de enseñanza-aprendizaje para afrontar los retos de la sociedad del siglo XXI. *Revista Electrónica Complutense De Investigación En Educación Musical - RECIEM*, 15, 39-60. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.56849>

Grout, D., Burkholder, J., & Palisca, C. (2006). *A History of Western Music*. Nueva York: W.W. Norton.

Guillory, J. (1991). Canon, Syllabus, List: A Note on the Pedagogic Imaginary. *Transition*, (52), 36-54. doi:10.2307/2935123.

Hauser, A. (1993). *Historia social de la literatura y del arte: Volumen 2*. Barcelona, España: Editorial Labor, S.A.

Heck, T., Turnbull, H., Sparks, P., Tyler, J., Bacon, T., Timofeyev, O., & Kubik, G. (2001). Guitar. *Grove Music Online*. Recuperado de <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic>.

Hernández, O. (2012). Música y acontecimiento: Una mirada a la crítica musical desde los estudios culturales. Recuperado de <https://www.academia.edu/>

Jander, O. (2001). Virtuoso. *Grove Music Online*.
<https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic>

Kärjä, A. (2006). A Prescribed Alternative Mainstream: Popular Music and Canon Formation. *Popular Music*, 25(1), 3.

Kokkidou, M. (2018). Postmodernism, Music Literacies, and the Function-oriented Music Curriculum. *Visions of Research in Music Education*, 32, 1–27.

Komara, E. (2007). Culture Wars, Canonicity, and "A Basic Music Library". *Notes*, 64(2), 232–247. Recuperado de www.jstor.org/

Lawson C., & Stowell, R. (2005). *La interpretación histórica de la música* (Trad. L.C. Gago). Madrid: Alianza Editorial.

Maalouf, A. (2012). *Identidades asesinas* (Trad. F. Villaverde). Madrid: Alianza Editorial.

McClellan, E. (2014). Undergraduate Music Education Major Identity Formation in the University Music Department. *Action, Criticism and Theory for Music Education*, 13(1): 279–309.

Meijers, F. (1998). The Development of a Career Identity. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 20(3), 191–207.

Mendivil, J. (2016). *En contra de la música: Herramientas para pensar, comprender y vivir las músicas*. Buenos Aires: Gourmet Musical Ediciones.

Merriam, A. (1964). *The Anthropology of Music*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.

Miñana, C. (1987). Músicas y métodos pedagógicos: algunas tesis y su génesis. *A Contratiempo: música y danza*, 78-83.

Montes, D. (2017). *El músico clásico en el Perú: entre la vocación y la profesión* (tesis de licenciatura). Recuperada de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/>

Moore, R. (1992). The Decline of Improvisation in Western Art Music: An Interpretation of Change. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, 23(1), 61-84.

Mücke, U. (2008). El Partido Civil antes de la Guerra con Chile. *Histórica*, 32(2), 73-122.

Mueller, R. (2002). Perspectives from the sociology of music. En *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 584–603). Nueva York: Oxford University Press.

Navarro, J. L. (2017). Pautas para la aplicación de métodos de enseñanza musical desde un enfoque constructivista. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19 (3), 143-160.

Ochoa, J. (2011a). *La “práctica com n” como la menos com n de las prácticas: una mirada crítica a los supuestos que configuran la educación musical universitaria en Colombia* (tesis de maestría). Recuperada de <https://repository.javeriana.edu.co/>

Ochoa, J. (2011b). Formas de producción del deseo en la educación musical de conservatorio. *Calle14: revista de investigación en el campo del arte*, 5(7), 36-46.

Pérez, J. (2011). Música Popular en las historias de la música latinoamericanas del fin de siglo XIX e inicios del siglo XX: Historia de un concepto. En *¿Popular, pop, populachera? El dilema de las músicas populares en América Latina. Actas del IX Congreso de la IASPM-AL*. Montevideo: IASPM-AL y EUM. ISBN 978-9974-98-282-6.

Petrozzi, C (2009). *La música orquestal peruana de 1945 a 2005: Identidades en la diversidad* (tesis doctoral). Universidad de Helsinki, Instituto de investigación de las artes.

Petrozzi, C. (2010). Identidades en la música peruana del cambio de milenio: el caso de Circomper. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 5(2), 43 – 59.

Pinilla, E. (2007). La música en el siglo XX. En *La música en el Perú* (pp. 127 – 194). Lima: Fondo Ed. Filarmonía.

Posada, C., Quevedo, C. A., & Samper, A. (2016). Herramientas didácticas para el desarrollo técnico musical del guitarrista clásico a través de ejes - problemas. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 11(1), 39–53.

Puñá, M. (2010). *La evolución de la técnica guitarrística*. La Paz, Bolivia: J.Q. Impresiones Gráficas.

Ramos, I. (2013) *Historia de la guitarra y los guitarristas españoles*. Editorial Club Universitario.

Raynor, H. (1978). *Music in Society Since 1815*. Nueva York: Taplinger Publishing Co.

Regelski, T. A. (2009). The Ethics of Music Teaching as Profession and Praxis. Recuperado de <https://www.researchgate.net/>

Regelski, T. A. (2016). Music, Music education, and Institutional Ideology: A Praxial Philosophy of Musical Sociality. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 15(2), 10–45.

Rosabal-Coto, G. (2008). El Pragmatismo en la Educación Musical. *Sonograma: Revista de pensamiento musical*, 2, 1-17.

Russell, D., & Evans, P. (2015). Guitar pedagogy and preparation for tertiary training in NSW: An exploratory mixed methods study. *Australian Journal of Music Education*, 49(1), 52-63.

Said, E. (2007). *Elaboraciones musicales: Ensayos sobre música clásica*. Barcelona: Editorial Debate.

Salazar, A., & Casares, R. E. (1983). *La música en la sociedad europea: El siglo XIX*. Madrid: Alianza Editorial.

Samson, J. (2001). Canon (iii). *Grove Music Online*. Recuperado de <https://www.oxfordmusiconline.com>

Sánchez, A. (2012). *Nuestros Otros Ritmos Y Sonidos: La Música Clásica En El Perú*. Lima, Perú: Fondo Editorial del Congreso del Perú.

Schediwy, L., Bhansing, P. V. & Loots, E. (2018). Young musicians' career identities: do bohemian and entrepreneurial career identities compete or cohere? *Creative Industries Journal*, 11(2), 174–196.

Sen, A. (2007). *Identidad y violencia: la ilusión del destino* (Trad. V. I. Weinstabl y S. M. de Hagen) Buenos Aires: Katz Editores.

Shreffler, A. C. (2013). Musical Canonization and Decanonization in the Twentieth Century. En K. Pietschmann & M. Wald (Eds.), *Der Kanon der Musik: Theorie und Geschichte. Ein Handbuch*. Munich: Edition Text + Kritik.

Summerfield, M. J. (2002). *The Classical Guitar: Its Evolution, Players and Personalities since 1880*. Ashley Mark Publishing Company.

Weber, W. (1994). The Intellectual Origins of Musical Canon in Eighteenth-Century England. *Journal of the American Musicological Society*, 47(3), 488.

Yactayo, D. (2015). *La consolidación de un canon musical en la enseñanza guitarrística académica del Perú* (trabajo de investigación para obtener el grado de bachiller). Pontificia Universidad Católica del Perú.

Yánac, D. (2019). *Inserción en el mercado laboral de los egresados de la especialidad de Música de la Pontificia Universidad Católica del Perú* (tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú.

Young, P. (1980). Concert (ii) en *New Grove's Dictionary of Music and Musicians*, 4, 616-624. Nueva York: Macmillan and Co.

Zuckert, R. (2013). Is there Kantian Art Criticism? En M. Ruffing, C. La Rocca, A. Ferrarin & S. Bacin (Eds.), *Kant Und Die Philosophie in Weltbürgerlicher Absicht: Akten des Xi. Kant-Kongresses 2010* (pp. 343 – 356). doi: 10.1515/9783110246490.3231, Gruyter.

2) Manuales, tratados y obras citadas

Aguado, D. (1843). *Nuevo método para guitarra*.

Baumgarten, A. (1750). *Aesthetica*.

Hanslick, E. (1854). *De lo bello en música*.

Pedreira, M. (2011). *Ergonomía de la guitarra: su técnica desde la perspectiva corporal*. La Habana: Ediciones Cúpulas.

Reich, W. (1971). *Schoenberg: A Critical Biography*.

Tennant, S. (1995). *Pumping Nylon: The Classical Guitarist's Technique Handbook*. California: Alfred Music Publishing.

3) Sílabos y documentos institucionales⁵⁴

3.1) Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)

Facultad de Artes Escénicas, PUCP. (2014). Sílabo del curso INSTRUMENTO 1 (Guitarra clásica 1). Profesores del curso: Nelly Borda San Román y Hugo Castillo Vargas. Usado en el semestre 2014 – 1.

⁵⁴ Se ha decidido atribuir la autoría de estos documentos a sus respectivas instituciones. Adicionalmente, en el caso de los sílabos, se ha incluido el nombre de los profesores del curso y cualquier dato que figurara en ellos que se considera relevante.

Facultad de Artes Escénicas, PUCP. (2014). Sílabo del curso INSTRUMENTO 2 (Guitarra clásica 2). Profesores del curso: Nelly Borda San Román y Hugo Castillo Vargas. Usado en el semestre 2014 – 1.

Facultad de Artes Escénicas, PUCP. (2015). Sílabo del curso INSTRUMENTO 1 (Guitarra clásica 1). Profesores del curso: Nelly Borda San Román y Hugo Castillo Vargas. Usado en el semestre 2015 – 1.

Facultad de Artes Escénicas, PUCP. (2015). Sílabo del curso INSTRUMENTO 2 (Guitarra clásica 2). Profesores del curso: Nelly Borda San Román y Hugo Castillo Vargas. Usado en el semestre 2015 – 1.

Facultad de Artes Escénicas, PUCP. (2015). Sílabo del curso INSTRUMENTO 3 (Guitarra clásica 3). Profesores del curso: Nelly Borda San Román y Hugo Castillo Vargas. Usado en el semestre 2015 – 1.

Facultad de Artes Escénicas, PUCP. (2015). Sílabo del curso INSTRUMENTO 4 (Guitarra clásica 4). Profesores del curso: Nelly Borda San Román y Hugo Castillo Vargas. Usado en el semestre 2015 – 1.

Facultad de Artes Escénicas, PUCP. (2015). Sílabo del curso INSTRUMENTO 5 (Guitarra clásica 5). Profesores del curso: Nelly Borda San Román y Hugo Castillo Vargas. Usado en el semestre 2015 – 1.

Facultad de Artes Escénicas, PUCP. (2015). Sílabo del curso INSTRUMENTO 7 (Guitarra clásica 7). Profesores del curso: Nelly Borda San Román y Hugo Castillo Vargas. Usado en el semestre 2015 – 1.

Facultad de Artes Escénicas, PUCP. (2015). Sílabo del curso INSTRUMENTO 8 (Guitarra clásica 8). Profesores del curso: Nelly Borda San Román y Hugo Castillo Vargas. Usado en el semestre 2015 – 1.

Facultad de Artes Escénicas, PUCP. (2016). Sílabo del curso INSTRUMENTO 5 (Guitarra clásica 5). Profesor del curso: Rodrigo Herrera. Usado en el semestre 2016 – 1.

Facultad de Artes Escénicas, PUCP. (2016). Sílabo del curso INSTRUMENTO 7 (Guitarra clásica 7). Profesor del curso: Hugo Castillo Vargas. Usado en el semestre 2016 – 1.

Facultad de Artes Escénicas, PUCP. (2016). Sílabo del curso INSTRUMENTO 7 (Guitarra clásica 7). Profesor del curso: Rodrigo Herrera. Usado en el semestre 2016 – 1.

Facultad de Artes Escénicas, PUCP. (2016). Sílabo del curso INSTRUMENTO 4 (Guitarra clásica 5). Profesor del curso: Rodrigo Herrera. Usado en el semestre 2016 – 2.

Facultad de Artes Escénicas, PUCP. (2017). Sílabo del curso INSTRUMENTO 2 (Guitarra clásica 2). Profesor del curso: Rodrigo Herrera. Usado en el semestre 2017 – 1.

Facultad de Artes Escénicas, PUCP. (2017). Sílabo del curso INSTRUMENTO 6 (Guitarra clásica 6). Profesor del curso: Rodrigo Herrera. Usado en el semestre 2017 – 1.

Facultad de Artes Escénicas, PUCP. (2017). Sílabo del curso INSTRUMENTO 7 (Guitarra clásica 7). Profesor del curso: Rodrigo Herrera. Usado en el semestre 2017 – 1.

Facultad de Artes Escénicas, PUCP. (2018). Sílabo del curso INSTRUMENTO 1 (Guitarra clásica 1). Profesor del curso: Rodrigo Herrera. Usado en el semestre 2018 – 1.

Facultad de Artes Escénicas, PUCP. (2018). Sílabo del curso INSTRUMENTO 4 (Guitarra clásica 4). Profesor del curso: Rodrigo Herrera. Usado en el semestre 2018 – 1.

Facultad de Artes Escénicas, PUCP. (2018). Sílabo del curso INSTRUMENTO 6 (Guitarra clásica 6). Profesor del curso: Rodrigo Herrera. Usado en el semestre 2018 – 1.

Facultad de Artes Escénicas, PUCP. (2018). Sílabo del curso INSTRUMENTO 7 (Guitarra clásica 7). Profesor del curso: Rodrigo Herrera. Usado en el semestre 2018 – 1.

Facultad de Artes Escénicas, PUCP. (2018). Sílabo del curso INSTRUMENTO 8 (Guitarra clásica 8). Profesor del curso: Rodrigo Herrera. Usado en el semestre 2018 – 1.

Facultad de Artes Escénicas, PUCP. (2018). Sílabo del curso INSTRUMENTO 10 (Guitarra clásica 10). Profesor del curso: Rodrigo Herrera. Usado en el semestre 2018 – 1.

Facultad de Artes Escénicas, PUCP. (2019). Sílabo del curso INSTRUMENTO 3 (Guitarra clásica 3). Profesor del curso: Rodrigo Herrera. Usado en el semestre 2019 – 1.

Facultad de Artes Escénicas, PUCP. (2019). Sílabo del curso INSTRUMENTO 5 (Guitarra clásica 5). Profesor del curso: Rodrigo Herrera. Usado en el semestre 2019 – 1.

Facultad de Artes Escénicas, PUCP. (2019). Sílabo del curso INSTRUMENTO 8 (Guitarra clásica 8). Profesor del curso: Rodrigo Herrera. Usado en el semestre 2019 – 1.

Facultad de Artes Escénicas, PUCP. (2019). Sílabo del curso INSTRUMENTO 10 (Guitarra clásica 10). Profesor del curso: Rodrigo Herrera. Usado en el semestre 2019 – 1.

Facultad de Artes Escénicas, PUCP. (2019). Sílabo del curso INSTRUMENTO 1 (Guitarra clásica 1). Profesor del curso: Rodrigo Herrera. Usado en el semestre 2019 – 2.

Facultad de Artes Escénicas, PUCP. (2019). Sílabo del curso INSTRUMENTO 3 (Guitarra clásica 3). Profesor del curso: Rodrigo Herrera. Usado en el semestre 2019 – 2.

Facultad de Artes Escénicas, PUCP. (2019). Sílabo del curso INSTRUMENTO 4 (Guitarra clásica 4). Profesor del curso: Rodrigo Herrera. Usado en el semestre 2019 – 2.

Facultad de Artes Escénicas, PUCP. (2019). Sílabo del curso INSTRUMENTO 6 (Guitarra clásica 6). Profesor del curso: Rodrigo Herrera. Usado en el semestre 2019 – 2.

Facultad de Artes Escénicas, PUCP. (2019). Sílabo del curso INSTRUMENTO 7 (Guitarra clásica 7). Profesor del curso: Rodrigo Herrera. Usado en el semestre 2019 – 2.

Facultad de Artes Escénicas, PUCP. (2019). Sílabo del curso INSTRUMENTO 8 (Guitarra clásica 8). Profesor del curso: Rodrigo Herrera. Usado en el semestre 2019 – 2.

PUCP. (2016). MODELO EDUCATIVO PUCP. ISBN: 978-612-4320-11-8. Recuperado de <http://www.pucp.edu.pe/la-universidad/documento/modelo-educativo-pucp/>

PUCP. Plan Estratégico Institucional PUCP 2018-2022. Recuperado de <https://files.pucp.education/homepucp/uploads/2015/11/27165726/PEI-2018-2022.pdf>

3.2) Universidad Nacional de Música (UNM)⁵⁵

Especialidad de guitarra, Escuela Nacional de Música. (1988). SYLABUS DE GUITARRA: PRE CONSERVATORIO – JOVENES. Elaborado por el profesor Oscar Zamora⁵⁶. Utilizado en el año académico de 1993 del CNM.

Conservatorio Nacional de Música. (2006). SYLABUS DE GUITARRA: SECCIÓN JÓVENES. Profesores de guitarra: Ricardo Barreda Buckingham, Nelly Borda San Román, Eduardo Suárez Sousa, Eleodoro Mori Chapilliquén, Allin Machuca Cabanillas, Claudio Tello.

Sección de Estudios Superiores, Conservatorio Nacional de Música. (2010). SILABO DE GUITARRA I.

⁵⁵ Esta sección está ordenada de manera ascendente cronológicamente.

⁵⁶ Este dato está especificado en la parte inferior de la carátula de este documento.