

Intencionalidades pedagógicas en la *Primera escuela para piano* de Fritz Emonts

Activaciones semióticas
en la pluriculturalidad

Irma Susana Carbajal Vaca





Intencionalidades pedagógicas
en la *Primera escuela para piano*
de Fritz Emonts

Activaciones semióticas en la pluriculturalidad




Intencionalidades pedagógicas
en la *Primera escuela para piano*
de Fritz Emonts

Activaciones semióticas en la pluriculturalidad

Irma Susana Carbajal Vaca



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES



Intencionalidades pedagógicas
en la *Primera escuela para piano* de Fritz Emonts
Activaciones semióticas en la pluriculturalidad

Primera edición 2019

D.R. © Universidad Autónoma de Aguascalientes
Av. Universidad 940, Ciudad Universitaria
Aguascalientes, Ags., 20131
<https://editorial.uaa.mx/>

© Irma Susana Carbajal Vaca

ISBN 978-607-8714-34-6

Hecho en México
Made in Mexico



Índice

Agradecimientos	11
Presentación	13
Prólogo	15
Introducción	19
Un proceso de aculturación parcialmente intencionado	25
Conociendo al pianista y al pedagogo	63
Intencionalidades pedagógicas: caracterización de una escuela	75

Sistema semiótico-lingüístico: una posible traducción al español	117
Significaciones culturales y musicales	137
Comentarios y reflexiones finales	151
Referencias	159
Anexos	171

A Friedemann Kessler,
músico y maestro de vida.



Agradecimientos

Expreso mi profundo agradecimiento a la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) por gestionar de manera eficiente la implementación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP), con el que se contribuye directamente al fortalecimiento y mejora de los currículos universitarios.

Al rector de la UAA, doctor Francisco Javier Avelar González, y al decano del Centro de las Artes y la Cultura, maestro José Luis García Rubalcava, por impulsar las actividades propuestas por nuestro Departamento de Música.

A los músicos, investigadores y colaboradores alemanes y mexicanos radicados en Alemania y México: Marita Zimmer, Jürgen Myrthe, Friedemann Kessler, Elena Camarena, Luis Alfonso Estrada, Gunter Kreutz, Sonja Bayerlein, Ruth Ense, Stefana Lupu, Yolanda Dürr-Aguilar, Hans-Peter Dürr, Christian Schlegel, Birgit Bruns, Achim Clemens, Peter Held, Elke Trachte,

Barbara Moschner, profesores y estudiantes de la Licenciatura en Música de la UAA y, especialmente, al Cuerpo Académico UAA-CA-117 Educación y Conocimiento de la Música.

Aguascalientes, Aguascalientes
28 de enero de 2018

Presentación

Desde su llegada al Departamento de Música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, la doctora Irma Susana Carbajal Vaca ha mostrado un interés sincero y una preocupación auténtica por contribuir, a través de su conocimiento y experiencia, en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje que permean la cotidianidad de nuestro quehacer docente-musical.

En ese sentido, Carbajal Vaca ha emprendido una cruzada en contra del anquilosamiento pedagógico y se ha propuesto fomentar en sus estudiantes un pensamiento crítico y reflexivo que les permita desarrollar un deseo de aprendizaje y superación permanente. Inquieta por naturaleza, ha buscado expandir el horizonte educativo-musical de nuestro Departamento de Música, haciendo propuestas metodológicas que rompan con la inercia y promuevan la mejora educativa.

Así, en un esfuerzo por contribuir a la pedagogía pianística, al igual que a la formación de los futuros docentes de piano, Car-

bajal Vaca asumió el reto de analizar, desde la perspectiva hermenéutica, semiótica y etnográfica, la *Primera escuela para piano* del pedagogo alemán Fritz Emonts (1920-2003), con el fin de desentrañar sus objetivos pedagógicos e intencionalidades no explícitas; pero, sobre todo, generar información que, como usuarios ajenos a su contexto cultural, nos sirva para lograr una mayor comprensión del mismo.

Los participantes de este estudio fuimos testigos de cómo, a través de un diálogo intercultural entre la autora y la profesora alemana Maria Rita Zimmer Rether, fue posible llevar a cabo una interpretación hermenéutica de las intencionalidades pedagógicas de Emonts, pues nos sorprendimos gratamente al participar en un ejercicio que nos permitió adquirir una mayor comprensión del aprendizaje de la música a través de la semiótica, esto con base en la propuesta pedagógica de Emonts.

Finalmente, maestros experimentados, instructores noveles y estudiantes, nos involucramos en un taller pedagógico del cual fuimos capaces de desentrañar elementos pedagógicos, técnicos e interpretativos, escondidos en inocentes ejercicios pianísticos y piezas infantiles. No es de sorprender que concluyéramos estas actividades con un conocimiento pianístico renovado, al poseer herramientas que nos permitieron desarrollar nuestra labor docente de una manera más holística y divertida.

El libro *Intencionalidades pedagógicas en la Primera escuela para piano de Fritz Emonts: activaciones semióticas en la pluriculturalidad* de la doctora Carbajal Vaca, incorpora estos conocimientos y experiencias, por lo que no sólo representa una contribución importante a la pedagogía pianística en México, sino que constituye un verdadero ejemplo de cómo el estudio profundo de un método puede dar como resultado un cúmulo de conocimientos que enriquecen el proceso de enseñanza y aprendizaje, al mismo tiempo que impulsa el crecimiento musical tanto del estudiante como del maestro.

Aguascalientes, Aguascalientes
28 de enero de 2018

Dr. Raúl W. Capistrán Gracia
Secretario de Investigación
Centro de las Artes y la Cultura
Universidad Autónoma de Aguascalientes

Prólogo

En este trabajo se muestran los resultados de la investigación “Análisis semiótico del método para piano de Fritz Emonts”, registrada como Proyecto de Generación del Conocimiento en el marco de la convocatoria PRODEP 2016 –nuevo profesor de tiempo completo NPTC– en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Con el propósito de orientar al lector, se expone brevemente el surgimiento del interés de la investigación, se explica el diseño del proyecto y se presenta la estructura del documento.

Esta investigación surgió por el interés en conocer cómo se utiliza actualmente la *Primera escuela para piano* de Fritz Emonts en México; una propuesta de origen alemán que llegó a un contexto educativo mexicano hace poco más de tres décadas. En este tiempo, la escuela ha sido utilizada por un centenar de

estudiantes mexicanos y sigue vigente en la práctica docente en varias entidades del país.

Fritz Emonts (1920-2003) fue un pedagogo musical alemán que gozó de gran prestigio en su país. Se desarrolló como pianista y docente de piano, tanto de manera privada como en una prestigiada escuela superior de música en la ciudad de Essen, Alemania. Fue fundador y director de una escuela municipal en la ciudad de Hagen, donde implementó su primera propuesta pedagógica para piano, la cual desarrolló a finales de la década de 1950 con el nombre de *Primera escuela para piano –Erstes Klavierspiel–*. Su obra alcanzó gran popularidad en los treinta años siguientes, tanto, que en la década de 1990 se reeditó en una versión ampliada e ilustrada bajo el nombre de *Método europeo de piano –Europäische Klavierschule (1992, 1993, 1994)–*. Con base en las reflexiones surgidas durante este estudio, a continuación se referirán los métodos de Emonts con el término *escuela*.

De acuerdo con una conversación sostenida por correo electrónico con el profesor Peter Eicher (2017) –investigador de la Universidad de Música de Karlsruhe, quien ofreció cursos de piano en la Universidad de Guadalajara a mediados de la década de 1980–, la escuela de Emonts aún es considerada un referente obligado para los cursos de didáctica pianística en los currículos de educación musical de nivel superior en Alemania. Actualmente, la escuela de Emonts convive con otras propuestas más recientes que comenzaron a proliferar en los últimos veinte años; sin embargo, a través de esta investigación, se constató que tanto la *Primera escuela* como la escuela europea, así como otros trabajos del autor –aunque no con el éxito que tuvieron durante la década de 1990–, aún tienen gran demanda y continúan disponibles para su venta inmediata en distintas tiendas de música en el norte y sur de Alemania.

El diseño de esta investigación se planteó en tres aproximaciones: hermenéutica, semiótica y etnográfica, permeadas por una amplia dimensión multicultural. El primer acercamiento se realizó con los recursos y tiempo libre de la autora, así como de su colega, la maestra Maria Rita Zimmer Rether de la Universidad de Guadalajara hace varios años. Los primeros resultados de esta etapa se presentaron en los artículos “Educación musical intercultural: una aproximación México-Alemania al método para piano de Fritz Emonts” y “Educación musical intercultural: etapa hermenéutica del análisis del método para piano de Fritz Emonts” (Carbajal Vaca y Zimmer Rether, 2013 y 2015-2016). Sobre esta base, con el propósito de generar una

comprensión amplia y detallada, se diseñaron la segunda y tercera aproximaciones.

La realización de este estudio estuvo motivada por el interés de aportar una comprensión sobre los propósitos pedagógicos que plasmó Fritz Emonts en su *Primera escuela para piano*, los cuales no verbalizó ampliamente en sus libros. La sistematización del análisis se objetivó al poner en relación la propuesta pedagógica de Emonts con una comprensión del aprendizaje de la música, elaborada desde una perspectiva semiótica por Irma Susana Carbajal Vaca (2014).

En este trabajo intervinieron distintos colaboradores. Por parte de la UAA se integraron el doctor Raúl Wenceslao Capistrán Gracia, el maestro Juan Pablo Correa Ortega y el maestro Rodolfo Raphael Moreno Martínez, quienes, junto con la autora de esta investigación, trabajaron durante dos años como grupo colegiado para conformar el actual Cuerpo Académico (CA) Educación y Conocimiento de la Música, reconocido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) como un CA en consolidación con la clave UAA-CA-117. También colaboró la pianista Claudia Guadalupe Córdova Casillas, profesora de la Academia de piano, quien realizó la vinculación con los profesores de la academia, los alumnos y exalumnos de piano del Departamento de Música, así como con profesores de otras instituciones. Como becarias y asistentes generales en actividades de investigación se contó con la colaboración de Olga Servín Nájera (enero-agosto de 2017) y Vanessa Reyes Castillo (septiembre-diciembre de 2017), ambas estudiantes de la Licenciatura en Música de la UAA, quienes mostraron un genuino interés por el proyecto y, en especial, por la cultura alemana.

Con el propósito de vincular este trabajo con la institución que dio origen a este proyecto, se invitó como colaboradora externa a la pianista, profesora-investigadora de la Universidad de Guadalajara, maestra Maria Rita Zimmer Rether, quien conoce ampliamente la propuesta de Fritz Emonts y cuya participación fue determinante tanto en la fase hermenéutica del proyecto como en la implementación del taller pedagógico en la aproximación etnográfica. Asimismo, como colaborador externo del proyecto se integró el profesor, doctor Gunter Kreutz del Institut für Musik de la Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, institución con la que la UAA celebró un convenio de colaboración en junio de 2016 (Carbajal Vaca y Kreutz, 2017). La formalización de estos lazos académicos permitió que del 18 al 24 de junio de 2017 el investigador realizara una estancia en México para participar en el Cuarto Coloquio Nacional –primero internacional– de Educación Musical a Nivel Superior, convocado por el Centro

de las Artes y la Cultura. Durante este tiempo se realizaron reuniones de trabajo con los miembros del Cuerpo Académico y con colaboradores para analizar los avances y planear las actividades que realizaría la investigadora principal del proyecto en Alemania cuatro meses más tarde.

En la introducción de este trabajo se describen detalladamente el planteamiento del interés de investigación, la justificación, los objetivos y los supuestos. Le siguen seis apartados: el primero corresponde a la exposición del marco teórico-metodológico, donde se explica el proceso de aprendizaje del piano mediado por la escuela de Fritz Emonts como un proceso de aculturación parcialmente intencionado; concepción en la que se eslabonan distintos conceptos del campo de la educación musical intercultural, la semiótica y la hermenéutica. El segundo apartado se dedica a la descripción del autor de la escuela para piano analizada, con el propósito de lograr un acercamiento más humano con los fundamentos de la propuesta. En el tercero se desarrollan las intencionalidades pedagógicas del autor, interpretadas por la investigadora como explícitas y ocultas, a manera de una caracterización de la escuela. El cuarto apartado contiene las traducciones de los dos tomos de la *Primera escuela para piano*, las cuales se consideraron indispensables para comprender el quinto apartado, en el que se agrupan algunas de las significaciones culturales y musicales de la propuesta. Por último, se exponen algunos comentarios, así como las reflexiones finales de la investigación de las cuales surgieron nuevas preguntas que podrán ser atendidas en investigaciones futuras.

Introducción

En la década de 1980, una pareja mexicano-alemana de pianistas –Elena Camarena y Friedemann Kessler–,¹ que radicaba en Alemania, llegaron a la entonces Escuela de Música de la Universidad de Guadalajara y se integraron al proyecto DICSA (Departamento de Investigación Científica y Superación Académica), que tenía como objetivo la formación de niveles de excelencia que pudieran competir internacionalmente. El proyecto que incubó esta pareja a lo largo de ocho años, culminó con la inauguración del efímero Conservatorio de Jalisco a principios de la década de 1990 (Carbajal Vaca, 2015, p. 17). Este intento educativo pereció con la reforma universitaria poco tiempo después de su creación, ya que la Escuela de Música fue transformada en un departamento del Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño, en cuya oferta académica emergieron las primeras licenciaturas en música.

¹ Escuchar *Sonata para piano a cuatro manos en re mayor, K. 381: I. Allegro*. Kessler y Camarena. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=nDScum6AwMU>.

ca de la Universidad de Guadalajara, cuyas metas universitarias diferían de las propuestas para el conservatorio.

Durante los años de trabajo de los profesores Camarena y Kessler en la Escuela de Música, se lograron implementar nuevas prácticas que transformaron algunos procesos educativos en la institución. Uno de los cambios más significativos fue la puesta en marcha de nuevos materiales en la formación pianística de estudiantes adolescentes que cursaban la carrera técnica Instructor de Música. Por ser una propuesta compacta que se adaptaba a las necesidades de formación de los estudiantes de piano en la década de 1980 (Kessler, 2005), Kessler y Camarena eligieron la obra pedagógica de Fritz Emonts titulada *Primer método para piano. Lecciones para principiantes (Erstes Klavierspiel. Ein Lehrgang für den Anfangsunterricht)* (Emonts, 1986, 1990),² la cual se enuncia a lo largo de esta investigación como *Primera escuela para piano*.

Algunos de los ahora profesores que participaron en la cátedra de Kessler y Camarena, aunque actualmente combinan su práctica docente con otras propuestas, aún se orientan en la *Primera escuela para piano* de Emonts, la cual consta de dos tomos –de 48 páginas cada uno–. Al paso del tiempo, la escuela de Emonts ha llegado a otros espacios de formación, tanto de Guadalajara como de otras entidades en el país, como Sinaloa, Colima, Guanajuato, Estado de México, Hidalgo y Aguascalientes, donde los exalumnos de estos dos pianistas han tenido presencia; sin contar a los profesores que han accedido a estos materiales a través de otra vía.

En el interés central de este trabajo están los profesores que recién comienzan su labor pedagógica en México y que han elegido –o podrían elegir– la escuela de Emonts como una opción para guiar su práctica. Los dos libros en cuestión contienen breves explicaciones en idioma alemán, por lo que se presupone una dilución de las intencionalidades pedagógicas del autor a la vista de un usuario alejado del entorno original de la escuela y de la lengua. Con el propósito de desvelar las metas pedagógicas no verbalizadas por el autor en los libros, se planteó un estudio conformado por tres acercamientos interrelacionados: 1) hermenéutico, con el cual se interpretaron las intencionalidades pedagógicas de Fritz Emonts a partir de un diálogo intercultural entre una profesora alemana y otra mexicana; 2) semiótico, con el que se puso en relación una comprensión semiótica del aprendizaje de la música y la propuesta pedagógica del autor; y

2 Ver ediciones en línea en la página de la editorial Schott: <https://en.schott-music.com/shop/erstes-klavierspiel-no34969.html> y <https://en.schott-music.com/shop/erstes-klavierspiel-no34989.html>.

3) etnográfico, objetivado en un taller pedagógico para los usuarios –reales y potenciales– de la escuela de Emonts en contextos educativos actuales.

Se partió del supuesto que la educación musical formal puede desencadenar procesos parcialmente intencionales de aculturación, mediante los cuales los aprendices se apropian de las creencias, valores y comportamientos representados en las escuelas implementadas para mediar el proceso enseñanza-aprendizaje del instrumento; trabajos que normalmente son extranjeros, por lo que se hace indispensable en el proceso, el trabajo interpretativo del docente sobre la base de un amplio conocimiento del fundamento pedagógico de las propuestas.

Con el término “escuela”, que en el contexto mexicano se enuncia genéricamente como “método”, se alude, más que al compendio de ejercicios y piezas, a una concepción epistemológica que avala un proceder pedagógico, didáctico y sistemático, proveniente de una filosofía musical concreta. Desde esta óptica, aunque la *Primera escuela para piano* de Fritz Emonts se encuentre materializada en dos pequeños volúmenes, en los que casi no aparecen verbalizaciones, su fundamento teórico-metodológico se extiende a un radio que alcanza la tradición pianística en la que se formó el autor, los saberes socializados en las comunidades de práctica en las que participó, sus ámbitos de formación y, sobre todo, los espacios donde dictó cátedra y ejerció la docencia. Se entiende que, mediante su propuesta, Emonts dio continuidad a elementos básicos de la escuela de su maestro Heinz Schüngeler (1884-1949), los cuales modificó y amplió con sus propias reflexiones y que, a la postre, comunicó ampliamente como docente y profesor de piano y didáctica del piano en la Folkwang Hochschule für Musik –actualmente Universidad de las Artes Folkwang–, en la ciudad de Essen, Alemania, y en la Escuela de Música de la ciudad de Hagen, de la que fue fundador. La escuela de Emonts, tras el éxito conquistado durante los treinta años posteriores a su primera edición de 1958 y 1962, fue reeditada en la década de 1990 en una versión –ampliada y rediseñada– concebida como *Escuela europea*, la cual, actualmente, goza de aceptación y vigencia a nivel internacional, como lo evidencian los trabajos documentados en el apartado “Documentos, fuentes primarias y testimonios de esta investigación” (p. 27).

La implementación de la escuela, además de contribuir al desarrollo de habilidades pianísticas, trajo consigo el interés de algunos de los estudiantes por conocer el idioma y por adoptar algunos valores de la cultura alemana, lo que

se considera en este trabajo de investigación como un proceso de aculturación. Al paso de tres décadas, la escuela de Emonts sigue siendo utilizada en el contexto mexicano que la albergó por primera vez y también en otros, a donde han migrado los primeros usuarios; de ahí el interés por estudiar los procesos de significación musical desde el punto de vista semiótico y como un posible proceso de aculturación.

Desde hace diez años, la labor de investigación de quien sustenta esta propuesta ha sido la búsqueda de explicaciones que abonen a la comprensión del proceso enseñanza-aprendizaje de la música. Actualmente se dispone de un fundamento teórico cuidadosamente elaborado en la tesis doctoral *Acercamiento semiótico y epistemológico al aprendizaje de la música* (Carbajal Vaca, 2014), el cual fue sometido a prueba en este trabajo. La obra pedagógica de Fritz Emonts goza de prestigio internacional gracias a las ediciones de la *Escuela europea* en versiones trilingües –alemán, francés e inglés, que incluyen los prefacios en italiano y español–. La *Primera escuela* (1958, 1962), que es la que está en el interés de esta investigación, fue redactada únicamente en alemán y con muy pocas indicaciones verbales para los usuarios. Esta edición es la que se ha utilizado desde hace más de 30 años, consistentemente en los procesos de formación pianística en una institución de nivel superior en México, lo que constituyó una situación histórica consolidada con la que se valida el interés en problematizar su comprensión en un proyecto de investigación.

A partir de etapas muy tempranas del proyecto, se externó un interés especial en estudiar una dimensión multicultural, focalizada como una característica común a los contextos de educación musical formal en México. La interculturalidad en la formación musical, concepto más avanzado que el de multiculturalidad, ha sido un tópico de interés en el mundo. Pedagogos de gran prestigio, como David Elliot (1990, p. 163), consideran que los educadores musicales requieren sustentarse en una filosofía de la educación que sea “conservadora” en su preocupación por preservar la integridad de las diferentes culturas, pero “liberal” para hacer frente a los distintos sistemas de creencias y así, conformar paulatinamente una gran comunidad. Estudios más recientes, como el de Lehman-Wermser y Jessel-Campos (2013, p. 144), se han centrado en comprender los procesos de apropiación cultural con miras a la inclusión, con los cuales se ha logrado poner en la mesa de discusión problemáticas como la definición de cultura, concepto que se ha utilizado discrecionalmente como sinónimo de ‘arte’ o

‘alta cultura,’ que no ha permitido avanzar hacia propuestas pedagógicas en la diversidad musical y la equidad. Con ello se constata que la comprensión de los procesos educativos en la música es una problemática vigente. Actualmente, con los cambios derivados de las políticas migratorias internacionales, y la responsabilidad de una integración cultural que han asumido países como Alemania, en esta coyuntura el énfasis en las ópticas multi e intercultural se ha intensificado, por lo que incluir esta dimensión en la comprensión de los procesos de formación musical se ratifica como una decisión pertinente.

La revisión del estado del conocimiento para este trabajo revela una acentuación en los estudios interdisciplinarios. La multiculturalidad de los espacios educativos y de práctica musical ha permitido comprensiones cada vez más amplias, lo que confirma la actualidad de la investigación. De acuerdo con Klingmann (2012), en el escenario multicultural, el concepto de educación musical (*Musikvermittlung*) se ha vuelto vago e impreciso, pues alcanza actividades que van desde las que realizan las agencias de conciertos, la educación artística general, así como la práctica musical misma y su interpretación, hasta los conciertos didácticos, la difusión, el trabajo formativo, los talleres y proyectos dentro y fuera de instituciones, ya sea con niños, adolescentes, adultos y/o adultos mayores. Esta holgura no es considerada por Klingmann necesariamente como un factor negativo; por el contrario, rescata como aspecto provechoso el alto grado de significación que abre distintas posibilidades para tematizar la formación musical escolar en un debate práctico que acerque la música a los seres humanos y posibilite experiencias estéticas mediante caminos individuales diversos (Klingmann, 2012, pp. 202-203). Por lo anterior, como institución formadora de pedagogos musicales, la participación del Departamento de Música de la UAA en esta discusión académica intercultural de interés internacional cobra especial importancia.

El objetivo general de esta investigación fue poner en relación el fundamento semiótico elaborado por Carbajal Vaca con la *Primera escuela para piano* de Fritz Emonts, entendida como elemento mediador en el proceso enseñanza-aprendizaje de la música, para comprender el procedimiento de significación pedagógico-musical que realizan sus usuarios en un contexto distinto al que dio origen a la propuesta. Derivados de esta meta, fue posible: 1) problematizar las dimensiones multi e intercultural que se desprenden de la práctica pedagógica en contextos formales en nuestro país; 2) socializar estrategias didácticas dirigidas

al logro de una noesis musical compleja mediante tratamientos posibles para la movilización de los registros semióticos –gráfico, acústico, figural-espacial, estructural, cinético, numérico, lingüístico y estético-expresivo (Carbajal Vaca 2014, p. 207)–; y 3) enriquecer la información hasta ahora encontrada sobre la propuesta pedagógica de Fritz Emonts mediante investigación documental y etnográfica.

Se presume que disponer de una explicación teórica sólida sobre el aprendizaje musical es el primer paso para tender el puente hacia la práctica pedagógica de la música. Someter a prueba el sustento teórico construido, en relación con una propuesta pedagógica concreta a través de usuarios reales, da pauta para abrir nuevas preguntas de investigación. Se asume que las activaciones semióticas dependen del sistema musical vigente en cada cultura, y se ha tomado en consideración i) que en las instituciones de educación musical formal en México se utiliza el sistema tonal occidental configurado paulatinamente desde la Edad Media, ii) los sistemas culturales legitimados en cada contexto educativo son los que median el aprendizaje y iii) el proceso enseñanza-aprendizaje está permeado por una dimensión multicultural, ya sea por las escuelas (métodos) utilizadas o por la cultura que representa cada docente.

En la nebulosa multicultural generada en cada contexto educativo emerge la necesidad de verificar la estabilidad de los procesos de significación para, en caso necesario, ajustar las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Se comprende la implementación de la *Primera escuela para piano* de Fritz Emonts como el inicio de un proceso de aculturación, en el cual los miembros de un grupo cultural adoptan las creencias o comportamientos de otro grupo (Lopez-Class, González Castro y Ramírez, 2011). El concepto de aculturación emergió en esta investigación como una categoría de análisis apropiada para explicar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la música que ocurren en aquellos contextos de formación cuya óptica sea predominantemente la conservatoriana.

Se conjetura que en el proceso enseñanza-aprendizaje de la música, concretamente en contextos universitarios mexicanos, los estudiantes se someten, de manera parcialmente intencional, a un proceso de aculturación que no es lo suficientemente cristalino como para que los actores implicados dialoguen abierta e intencionadamente sobre el proceso de formación que han emprendido y sus implicaciones.

Un proceso de aculturación parcialmente intencionado

Ubicación de la investigación en el campo del conocimiento

Este estudio se enmarca en el campo de la educación musical, un espacio conformado en el entramado disciplinar de las ciencias musicales –concretamente la musicología sistemática– y las ciencias de la educación. La organización de las ciencias musicales sistemáticas elaborada por Helga de la Motte-Haber comprende estudios estéticos, sociológicos, psicológicos y teórico-musicales, desde los cuales se ha pretendido conocer las condiciones y principios de la comprensión musical (Carbajal Vaca, 2014, p. 29).

La educación musical, como concepto general, aún se encuentra en la búsqueda de precisiones conceptuales para determinar cuáles tareas competen a la pedagogía y cuáles a la didáctica musical (Clausen, Cvetko, Hörmann, Krause-Benz y Kruse-Weber, 2016, p.11). Como disciplinas generales de las ciencias de la

educación, se refieren la didáctica general, la pedagogía infantil, la pedagogía escolar, la pedagogía de las profesiones, la pedagogía del nivel superior, la educación mediática, la formación de adultos, la investigación educativa, la pedagogía social, la educación especial y la educación intercultural (Seel y Hanke, 2015, p. 855). En un proceso de enseñanza-aprendizaje de la música, cualquiera de estas áreas podría estar implicada. Para los propósitos de este trabajo, se centró la atención en la convergencia de una comprensión semiótica del aprendizaje de la música y una comprensión pedagógica multicultural.

De acuerdo con Hermann U. Kaiser y Eckhard Nolte (en Clausen *et al.*, 2016, p. 17), la didáctica musical se encarga del análisis de las condiciones, procesos y objetos de la clase de música, lo cual deriva en su planeación y construcción. En el marco de las tareas de la pedagogía musical, Eckhard Nolte¹ (en Clausen *et al.*, 2016, p. 18) realiza una caracterización de la didáctica musical, la cual, en su concepción, se encarga de la reflexión teórica planeada, del desarrollo de planes de acción para la clase de música y de la formulación de lo que “debe” hacerse, lo cual ocurre mediante la emisión de recomendaciones. La didáctica mantiene siempre presente en la planeación: las metas de aprendizaje, los contenidos y los métodos; asimismo, orienta las reflexiones hacia áreas concretas de la educación musical, es decir, la educación musical escolar, la instrumental, la vocal, la coral o la orquestal. Para Nolte, las afirmaciones de la didáctica musical surgen, por una parte, como consecuencia de los hallazgos pedagógicos y, por otra, de las posiciones normativas; por tanto, éstas no son verificables ni falsables, pero sí se confirman en términos de su consistencia (Clausen *et al.*, 2016, p. 19).

La caracterización de Nolte permite ubicar el interés de esta investigación como un análisis sobre la práctica pedagógico-musical, delimitado de manera muy puntual por problemáticas de la didáctica pianística y de las implicaciones en la utilización de una propuesta pedagógica, para cuya práctica el autor ha emitido ciertas recomendaciones, las cuales han sido conceptualizadas en este trabajo como “intencionalidades pedagógicas explícitas”. En la propuesta de Emonts cohabitan otras “intencionalidades pedagógicas ocultas”, las cuales han sido interpretadas a partir de elementos encontrados a lo largo del proceso de investigación.

1 Profesor-investigador del Instituto de Pedagogía Musical de la Ludwig-Maximilians-Universität München.

Documentos, fuentes primarias y testimonios

Se consideraron fuentes primarias todos los documentos de los que fue posible recuperar información expuesta directamente por Fritz Emonts. Los dos tomos de la *Primera escuela para piano* contienen algunos textos que fueron de gran utilidad para comenzar a comprender la propuesta del autor; sin embargo, resultaron insuficientes para reconstruir el trasfondo pedagógico que la sustenta, por lo que se emprendió una búsqueda de publicaciones y recolección de testimonios.

Para la construcción del estado del conocimiento se realizaron búsquedas en las bases de datos especializadas disponibles en las bibliotecas digitales de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad de Oldemburgo. A través de estos recursos no se encontró ningún artículo escrito por el autor. Posteriormente, en una búsqueda simple en internet, se encontró un artículo publicado en la revista alemana de la editorial Schott, *Üben und Musizieren (Practicar y musicar)*, la cual está dedicada a la pedagogía instrumental y aprendizaje musical. Dicho documento es una entrevista realizada por el pianista y musicólogo Rainer Mohrs² (1993), titulada “La fantasía del maestro es decisiva... Conversación con Fritz Emonts”. El escrito se dedica principalmente a la descripción de la concepción de la *Escuela europea para piano* de Emonts que, como se ha expuesto anteriormente, es la versión ampliada y reformulada de la primera propuesta.

Posteriormente se localizó otro texto que fue publicado en la misma revista, *Üben und Musizieren*, nueve años antes por Reinhart von Gutzeit³ (1984). Este documento, también presentado en formato de entrevista, se considera un hallazgo casual afortunado, fruto del diálogo hermenéutico de las profesoras Carbajal y Zimmer realizado en el primer acercamiento de esta investigación, ya que en él se registró que Zimmer coleccionaba la revista desde hace varios años. Casualmente, Zimmer comenzó su colección en 1984, año en que se publicó el texto de Gutzeit, titulado: “Una escuela para piano aún no hace al pedagogo. Conversación con Fritz Emonts”. La relevancia de este documento es su especificidad en la *Primera escuela para piano*, interés principal de esta investigación.

2 Dr. Rainer Mohrs (1953). Pedagogo musical y coautor de otras propuestas de Emonts para la iniciación pianística publicadas por la editorial Schott.

3 Prof. Reinhart von Gutzeit (1947). Pedagogo musical, director del Conservatorio Bruckner de Linz, Austria (hoy Universidad Privada Anton Bruckner). Fue también rector de la Universidad Mozarteum de Salzburgo.

Una vez teniendo a disposición los materiales necesarios, se comenzó la revisión de las traducciones de los dos tomos de la *Primera escuela para piano* y se realizó la traducción de las dos entrevistas encontradas para ser utilizadas como material de trabajo en el taller pedagógico que se implementó como herramienta etnográfica en el tercer acercamiento de la investigación. Gracias a que la entrevista es el formato de los dos documentos encontrados, fue posible documentar argumentos directamente expresados por el autor, los cuales confirmaron algunas de las intencionalidades pedagógicas interpretadas inicialmente por las investigadoras.

En una búsqueda subsecuente, realizada en la base de datos de la UNAM, se encontraron cuatro artículos más que abonaron a la construcción del estado del conocimiento. Uno de ellos fue publicado en inglés; en éste se analizó el uso y desarrollo de los métodos para piano en Taiwán. El autor dedicó un apartado especial a la obra de Fritz Emonts (Kuo-Liang, 2004, p. 29). Se encontraron también otras dos investigaciones más recientes –escritas probablemente en mandarín y taiwanés–, cuyos resúmenes se encuentran disponibles en inglés. Ambas investigaciones refieren el método de Emonts en los títulos.

El primer trabajo es de Chi Wan-ching (2013), quien elaboró un estudio sobre la enseñanza del timbre del piano y tomó como ejemplo *The European Piano Method*, como lo enunció en el título de su trabajo. El objetivo de este estudio se centró en la enseñanza del timbre del piano como equivalente a un lenguaje hablado o escrito. El autor partió del supuesto de que se puede lograr una comunicación eficiente de lo que sería una “buena sonoridad” si el profesor la demuestra en el piano. El trabajo sostiene que encontrar el timbre apropiado es el aspecto central en el que se basa la práctica del estudiante en casa. El fundamento del ‘timbre’ –como se tradujo en el resumen del idioma original al inglés– se basa en la comprensión de la sonoridad de los instrumentos que antecedieron al piano, de acuerdo con su construcción y el cambio de estilo musical occidental. El estudio señala tres áreas interrelacionadas en la enseñanza del timbre de piano: 1) el entrenamiento del oído musical interno, 2) el papel que juega el refinamiento del piano en la ejecución, incluyendo el pedal, y 3) la comprensión de la sonoridad en los diversos estilos musicales. Los ejemplos para este estudio se tomaron de la *Escuela europea* de Fritz Emonts. Se infiere que lo que se enunció como “timbre” es la alusión a la calidad sonora que subraya Emonts, tanto en el prefacio del primer tomo de su *Primera escuela*, como en la *Escuela europea*; por tanto, es una intencionalidad explícita de Emonts.

El segundo trabajo, de Yen Chia-Cheng (2014), consiste en un análisis de contenido del diseño curricular y del repertorio, delineado por Emonts en su *Escuela europea*. Al igual que en el trabajo anterior, se tradujo el nombre original *Klavierschule* como *Piano Method*. El objeto de estudio de esta investigación fue la versión taiwanesa de la escuela de Emonts, publicada por Jong-Teh Lin Enterprise Company, en 1994, en cinco tomos. El análisis de contenido del método se realizó cualitativamente; adicionalmente, se realizó un estudio cuantitativo sobre los objetivos de enseñanza –que equivaldrían a las intencionalidades pedagógicas– y los géneros del repertorio para indicar el porcentaje utilizado en cada sección. El autor refiere que desarrolló diez herramientas diferentes de investigación para garantizar la confiabilidad y validez de la investigación, y concluyó que en el método se observan las mismas características que distinguen a los métodos para piano modernos. En el resumen no se especifica cuáles son estas características. Señaló que las ideas se encuentran sustentadas e integradas en un contenido diverso y complejo y, como síntesis de resultados, se expusieron las categorías curriculares que fueron analizadas: a) “Conceptos musicales”, que representan el contenido más alto, con 37.80%; b) “Técnica”, en segundo lugar, con 30%; y c) “Habilidades funcionales”, con 13.41%. El autor considera que el diseño progresivo en el grado de dificultad que presenta el contenido del método –de lo más fácil a lo más complicado– puede ser una particularidad de la propuesta y una razón por la que ha sido bien recibida por los niños. Otras características que señala el autor como sustantivas son su diversidad y su exhaustividad.

Para Yen Chia-Cheng (2014), el método de Emonts ofrece a los estudiantes una visión amplia al recopilar música artística europea, *jazz* americano y música de varias naciones. Adicionalmente, el autor hace una mención especial acerca de que la propuesta valore la música taiwanesa, pero no precisa cuál. Los estilos musicales categorizados por el investigador son: “música clásica”, “música popular” y “música pop”. La “música clásica” es la categoría con el contenido más alto (34.88%). También se categorizó el contenido de acuerdo al tipo de música: “ejercicios”, que alcanza 49.04%, y “*performance*”. Se observó que el repertorio está diseñado para acercarse a la vida cotidiana y utilizar la “música folclórica” como material de inicio, pero se detecta una organización progresiva que va de la “música folclórica” a la “música clásica” y, posteriormente, a la “música pop”.

Un tercer trabajo encontrado, aún más actual, es el de Wael Mohamed Kamal Ahmed (2016). Fue escrito en árabe por un profesor de piano de la Facultad

de Educación Específica de la Universidad de El Cairo. Este autor considera que el piano es un instrumento básico de las escuelas de música y conservatorios. Ha valorado el método de piano europeo de Fritz Emonts como un medio efectivo para transmitir ideas innovadoras, con el fin de reconocer el teclado y desplazarse con dominio y rendimiento, ya que iniciar jugando con las teclas negras permite un mayor movimiento de los brazos en lugar de los dedos. Si bien, se reconoce que esta valoración es una intencionalidad explícita de Emonts, como lo evidencian las entrevistas de Gutzeit (1984) y Mohrs (1993), es relevante que este estudio lo subraye. El objetivo de la investigación de Kamal Ahmed es estudiar las habilidades fisiológicas necesarias para alumnos principiantes de piano. En el resumen no se señalan detalles sobre los hallazgos, pero se considera relevante como testimonio genuino del interés actual en la escuela de Emonts en espacios educativos no occidentales. Cabe señalar que en los resúmenes de estas investigaciones se reconocen textos que, muy probablemente, provienen directo de las pocas descripciones de los libros de Emonts.

Durante la estancia de investigación en Alemania se continuó la búsqueda documental. En las bases de datos disponibles en ORBIS plus en la Carl von Ossietzky Universität Oldenburg no se encontraron trabajos sobre la *escuela para piano* de Fritz Emonts; sin embargo, nuevamente, en una búsqueda simple en internet, se encontró un documento muy reciente realizado en Suiza. Fratrić (2017) realizó un estudio comparativo de diez escuelas para piano para principiantes: 1) la escuela para piano rusa de Nikolajew (1951, Rusia), 2) la escuela para niños de John Thompson (1955, Estados Unidos de América), 3) dos manos, doce teclas de Klaus Runze (1971, Alemania), 4) la escuela europea de Fritz Emonts (1992, Alemania), 5) *Tocar el piano con el ratón* de Bettina Schwedhelm (1996, Alemania), 6) escuela para piano, libro de ejercicios de B. Kreader, F. Kern, P. Keveren, M. Rejino (1996, Estados Unidos de América), 7) *Mis primeros sueños con teclas* de Anne Terzibaschitsch y Regula Buser (2000, Alemania y Suiza), 8) *Magia con las teclas* de Aniko Drabon (2006, Alemania), 9) *Los primeros pasos en el mundo del piano* de Uwe Korn y Elena Malycheva (2006, Alemania y Austria) y 10) *Un feliz viaje* de Ivanka Kordić y Minja Kolak (2011, Croacia). Es importante señalar que las descripciones extraídas sobre la escuela europea que se reportan coinciden con la información de los prólogos de los libros del autor. El trabajo no evidencia una búsqueda más exhaustiva. El autor expuso una valoración sobre las ventajas y desventajas de cada uno; sin embargo, no se explora a fondo el origen y el fundamento de cada una para validar la comparación entre ellas, por ejemplo,

señalar que la escuela europea es en sí una ampliación de la primera de finales de la década de 1950, por lo que el enfoque sería temporalmente comparable con la escuela rusa de Nikolajew y la estadounidense de Thompson.

El trabajo de búsqueda en los fundamentos y comprensión global de una propuesta es quizá la tarea más importante para conceptuar una escuela. La revisión del estado del conocimiento presentada en este apartado confirma que existe una aceptación internacional de la propuesta de Emonts; sin embargo, no se encontraron estudios pormenorizados. Dada la barrera de los idiomas en que fueron publicadas las investigaciones, se realizó únicamente la lectura de los resúmenes en inglés; aun así, fue posible documentar apreciaciones generales de estudios previos relacionados con esta investigación.

Intencionalidad: la mancuerna semiótico-hermenéutica

La categoría de análisis principal en este trabajo es la intencionalidad. Esta noción, desde la concepción semiótica de John Searle, que ha sido estudiada detenidamente por la autora de esta investigación en otros trabajos (Carbajal Vaca, 2014, pp. 108-110), se centra en la capacidad del ser humano para representar objetos y estados de las cosas de los objetos. Searle situó esta capacidad dentro de su teoría de la acción como una característica de la conciencia. Para él, el significado es una forma de intencionalidad y la intencionalidad es la manera que tiene el organismo consciente de relacionarse con el medio ambiente. Para ello, es necesaria una relación de causalidad intencional que posibilite la creación de sistemas de signos (Searle, 2013, p. 10344).

Los procesos educativos, en general, pueden ser descritos como procesos de *enculturación* –aculturación– porque siguen una lógica de integración sobreentendida, o bien, plenamente intencionada. En ese sentido, los valores, las creencias y los comportamientos, aunque puedan ser “nuevos” para el estudiante, son prácticas de su entorno a las que aspira voluntariamente porque se han valorado e institucionalizado en él. El filósofo austriaco Schütz (1899-1959) conceptualiza este entorno como una situación biográfica previa a nuestro nacimiento, una estructura intersubjetiva que forma parte del sentido común (Carbajal Vaca, 2014, p. 157). Es así que la interpretación de intencionalidades pedagógicas, como objetivo de la primera etapa de este trabajo, se explica en lo que Alfred Schütz conceptualizó como *conciencia intencional* de las personas, pues cuando

un estudiante ingresa a un entorno educativo que es parte de su situación biográfica, prevé en su integración una cierta garantía para el éxito, ya sea personal o profesional, por eso asume el proceso voluntariamente:

[...] constituye el significado de las acciones, que tienen siempre un sentido proyectivo (“con el fin de”). La acción es el proceso de formación de ese sentido proyectivo que se realiza en el acto. Pero ese proceso incluye conocimientos, razonamientos, valores que los individuos comparten con los miembros de su comunidad y que constituye un sentido o conocimiento común. El sentido común se forma históricamente, es específico de cada sociedad y conforma el mundo de la vida que define el significado objetivo de las acciones. La finalidad de las ciencias sociales consiste precisamente en interpretar ese significado constituido desde el sentido común de la sociedad a la que pertenece el actor. Se trata pues de una hermenéutica de segundo grado que parte de las interpretaciones primarias de los propios actores en su mundo de vida (De la Garza Toledo y Leyva, 2012, p. 218).

Si consideramos que hasta la década de 1990 las opciones de formación musical universitaria se encontraban centralizadas en la Ciudad de México, no es de extrañar que por muchas generaciones esta educación fuera calificada como elitista y que la música académica haya sido vista como una actividad excluyente, propia de determinados círculos sociales con capitales, económico y cultural, más holgados. Actualmente existen opciones de formación musical universitaria en muchos estados de la república mexicana, por lo que otros círculos sociales han tenido la oportunidad de elegir la música como profesión. Esta situación ha devenido en perfiles de aspirantes con conocimientos musicales previos provenientes de culturas diversas, es decir, de situaciones biográficas múltiples. La educación musical formal, al estar mediada por propuestas pedagógicas de culturas ajenas a la situación biográfica de la mayoría de los aspirantes mexicanos, enturbia la conciencia intencional del estudiante y, con ello, los procesos educativos podrían estar convirtiéndose en actos de sometimiento; procesos de aculturación involuntarios o, en el mejor de los casos, parcialmente voluntarios.

Las escuelas utilizadas materializan en signos musicales los valores, las creencias y los comportamientos esperados, pero éstos no son evidentes para todos los usuarios porque no han sido socializados de manera natural ni objetivados verbalmente como para que los docentes puedan comprender sus alcances

e implicaciones. En consecuencia, las significaciones surgen de una interpretación que se realiza a partir de los signos del sistema semiótico musical al alcance del usuario; un sistema que no apunta únicamente a la correspondencia de duraciones y alturas de las sonoridades, sino a un complejo entramado de signos de naturaleza estético-expresiva, lingüística, numérica, cinética, figural-espacial, entre otros (Carbajal Vaca, 2014), que van de la mano de otras significaciones culturales que dan sentido a las intencionalidades pedagógicas.

Si bien, las partituras pueden contener pequeñas verbalizaciones, como las indicaciones y los títulos de algunas piezas, en sentido peirceano, únicamente funcionan como “índices” que sugieren significaciones dirigidas al desarrollo de la musicalidad, cuya comprensión es limitada si en el entorno cultural donde se utilizan son desconocidas. Es ahí donde surgiría el proceso de aculturación y donde la intencionalidad reclama un espacio más nítido porque se impone la necesidad de comprender cómo significan los usuarios de una propuesta pedagógica extranjera los elementos culturales diluidos en ella.

El camino para acceder a la comprensión de las que podrían ser las intencionalidades pedagógicas de Fritz Emonts fue el trazado por la interpretación, por lo cual se realizó un diálogo hermenéutico-sistemático con una profesora alemana que enseña piano en México desde hace más de tres décadas. Así, se registraron y documentaron en audio situaciones y experiencias culturales representadas en la propuesta pedagógica, tanto lingüísticamente en los títulos de las piezas y las letras de las canciones propuestas como musicalmente con la métrica y signos propios del sistema musical; mismos que sugieren comportamientos y actitudes que son valoradas de una manera muy particular en la cultura originaria y que tienen injerencia en la comprensión e interpretación musical.

Se sobreentiende aquí que el sentido común de una comunidad depende de la estabilidad del sistema semiótico musical utilizado en ella. La problemática que emerge a la luz de la teoría de Schütz es comprender lo que ocurre en cada contexto de aprendizaje que está mediado por las expresiones musicales de un autor con el que se presume cierta distancia temporal y cultural. El escenario actual es multibiográfico y, por tanto, susceptible a múltiples interpretaciones que se entrelazan y transforman constantemente, lo que propicia cierta inestabilidad en las significaciones. Por tanto, para que ocurra un proceso de aculturación se requiere una estrategia que permita estabilizar las significaciones y verificar si el estudiante está asumiendo el proceso de manera voluntaria.

En este trabajo se reconocen como estrategias de estabilización: 1) la aproximación hermenéutica emprendida desde la perspectiva intercultural entre la autora del proyecto, mexicana, y su colaboradora principal, alemana, quienes sostuvieron una conversación semiestructurada durante diez sesiones a lo largo de cuatro meses, con la meta de “ampliar sus horizontes”, como lo sugiere la teoría hermenéutica de Hans-Georg Gadamer (1993, p. 233); tratamiento que se sustentó en el diálogo y la comunicación para promover un pensamiento reflexivo (García González, 2001, p. 15); 2) la socialización de la escuela de Emonts a través de los talleres pedagógicos ofrecidos por las académicas a usuarios reales y potenciales; 3) la implementación de clases magistrales con la pianista mexicana Elena Camarena, quien experimentó en carne propia un proceso de aculturación voluntaria.

La interpretación de las intencionalidades pedagógicas se sustentó en la declaración del filósofo Wilhelm Dilthey (1833-1911): “Nuestro obrar presupone siempre la comprensión de otras personas; una gran parte de la dicha humana brota de volver a sentir estados anímicos ajenos” (Dilthey, 2000, p. 21). Esta premisa resulta familiar para el intérprete musical, pues explica el reto que emprende –cada vez que aprende una obra nueva– para desentrañar los significados musicales y estilísticos que los compositores fijaron gráficamente mediante distintos signos en las partituras. En esta perspectiva, la interpretación no emerge como un fenómeno individualizado, sino como la construcción intersubjetiva lograda entre un compositor que utilizó un sistema de representación –sistema semiótico– altamente socializado en su cultura y un intérprete que dispone de un sistema de representación socializado en la propia: “[...] no hay propiamente un encuentro entre individualidades, porque éstas se construyen, también respecto a sí mismas, intersubjetivamente, de tal modo que los interiores no se encuentran nunca de modo inmediato, sino en el medio de articulaciones simbólicas; sobre todo, [...] lingüísticas” (Dilthey, 2000, p. 28).

Desde la comprensión triádica que conceptuó Charles Sanders Peirce en las categorías universales de primeridad, segundidad y terceridad, la comprensión musical se articularía, en términos generales, en el nivel de primeridad si la cognición se vincula a cualidades sonoras elementales; de segundidad, si se relaciona con leyes lógicas, éticas o estéticas; y de terceridad, si se alcanza el nivel más alto de convencionalidad, que es el nivel simbólico (Carbajal Vaca, 2014, p. 138).

La propuesta educativa de una “escuela”, objetivada en un compendio de lecciones planificadas y ordenadas sistemáticamente con una intencionalidad

pedagógica, al igual que la interpretación de una obra musical, reclama un minucioso trabajo interpretativo en el cual puedan diferenciarse los tres niveles de comprensión: desde el de primeridad, relacionado con las cualidades fundamentales del fenómeno sonoro; de segundidad, al reconocer la lógica de las líneas y estructuras procedimentales; y de terceridad, hasta alcanzar el nivel simbólico que ha acuñado el autor en su propuesta, en relación con características culturales específicas; situación especialmente compleja cuando la distancia temporal y cultural entre el autor de una propuesta y su usuario se ensancha: “La hermenéutica trabaja ahí donde se trata de interpretar lo distinto y distante, donde se trata de recuperar voces perdidas de la tradición que no están vigentes” (Velasco Gómez, s/f, p. 2).

El reto de interpretar intencionalidades pedagógicas de un autor que pertenece a una época y a un contexto cultural distintos a los del usuario a través de la lectura del compendio de lecciones de su propuesta, se desveló ante la investigadora de este proyecto como una meta imposible de lograr en solitario porque la relación intersubjetiva entre el autor y un intérprete distanciado temporal y culturalmente no era suficiente para lograr una comprensión amplia de las intencionalidades pedagógicas. Por lo anterior, se articuló el diálogo intercultural con un segundo intérprete –temporal y culturalmente más cercano al autor original–, con lo cual se potenció una interpretación en tres dimensiones: 1) la interpretación de una usuaria alejada del contexto cultural, 2) la interpretación de una usuaria cercana al contexto cultural y 3) la interpretación derivada del diálogo intercultural de ambas intérpretes. Cabe señalar que la intérprete mexicana ha estado cerca de la cultura alemana desde hace más de veinte años; asimismo, la intérprete alemana vive en México desde hace más de treinta. Ambas investigadoras han experimentado procesos transculturales –concepto expuesto más adelante–, por lo que la distancia cultural entre ambas probablemente se ha reducido. Algunos resultados preliminares de este primer acercamiento se presentaron en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa en noviembre de 2015 y fueron publicados en la memoria electrónica del congreso (Carbajal Vaca y Zimmer Rether, 2015-2016). Estos primeros hallazgos ya se han ampliado y modificado con las nuevas reflexiones surgidas durante el proceso de investigación.

Las aproximaciones semiótica y etnográfica consistieron en poner en relación los resultados del diálogo intercultural con la propuesta de movilización de registros semióticos en el proceso enseñanza-aprendizaje, materializándolos en

un taller pedagógico y grupo focal sobre la *Primera escuela para piano* de Fritz Emonts, implementados en dos instituciones de educación superior en enero y marzo de 2017. Ambas actividades funcionaron como instrumentos de aproximación para socializar la propuesta con usuarios reales y potenciales que se encuentran temporal y culturalmente alejados de la propuesta original.

La comprensión del proceso de significación de la música y de su aprendizaje sobre la que se diseñó esta investigación se sustentó en las propuestas semióticas de Raymond Duval, Charles S. Peirce, Alfred Schütz y John Searle, la cual posibilitó el despliegue de una caracterización del Sistema Semiótico Musical, con la que se explican las movilizaciones semióticas en el acto de “musicar”. Para Carbajal Vaca, la música no es un lenguaje sino una forma de expresión compleja e híbrida cuyo proceso de aprendizaje se dirige al logro de una noesis musical compleja que requiere la activación de, al menos, otros siete registros semióticos, además del lingüístico, a saber: gráfico, acústico, figural-espacial, estructural, cinético, numérico y estético-expresivo (Carbajal Vaca, 2014, p. 145). En esta perspectiva, se concibe el acto de “musicar” como uno más de los actos posibles en el ser humano, cuyos mecanismos podrían ser estudiados a través de una posible “musística”, con la misma profundidad con la que se ha estudiado el acto de hablar a través de la lingüística (Carbajal Vaca, 2014, pp. 177-204).

Multiculturalidad, interculturalidad, transculturalidad y aculturación

Actualmente, en el campo de los estudios culturales se reconoce una distinción entre los conceptos multiculturalidad e interculturalidad. Mientras la multiculturalidad únicamente contempla la convergencia espacial de culturas, la interculturalidad presupone la comunicación, el diálogo y un intercambio respetuoso de puntos de vista en el que se descarte cualquier posibilidad de dominio por parte de una de las culturas que establecen contacto.

En 1992 se reconoció constitucionalmente a la nación mexicana como pluricultural por la gran diversidad de agrupaciones indígenas que la integran:

ARTÍCULO 4o.- La Nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en pueblos indígenas. La Ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas

específicas de organización social y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado. En los juicios y procedimientos agrarios en que aquellos sean parte, se tomarán en cuenta sus prácticas y costumbres jurídicas en los términos que establezca la ley (DOF, 28/01/1992).

Aunque este artículo fue derogado el 14 de agosto de 2001, esta visión derivó en la modificación del artículo 2º constitucional, con lo que se declara a la nación mexicana como única, indivisible y de composición pluricultural por los pueblos indígenas que habitaban antes de la Conquista (DOF, 14/08/2001). Si bien, disponer de tal reconocimiento legal es un primer paso para comprender la composición social del país, habrá que atender la visión crítica de algunos teóricos que señalan una brecha de facto entre este reconocimiento legal constitucional y el reconocimiento social (Zolla y Zolla Márquez, 2004).

Las relaciones que se articulan en el entramado pluricultural son tan complejas que el concepto se torna insuficiente tanto para explicar los comportamientos humanos, como para ofrecer soluciones concretas a conflictos derivados de esta convivencia. Para Schmelkes del Valle (2009, pp. 2-3), este concepto es únicamente descriptivo, pues con el reconocimiento legal aún no se han logrado erradicar las prácticas raciales y discriminatorias de la cultura dominante mestiza sobre las culturas minoritarias.

Los estudios sobre la pluriculturalidad educativa refieren la necesidad de inclusión, equidad y comprensión de la diversidad cultural en las instituciones. Aquí el énfasis se centra en las diferencias individuales, lo cual ha sido señalado como impedimento para consolidar una identidad colectiva auténtica. Para contrarrestar esta debilidad, se ha propuesto una óptica intercultural, la cual, aunque avanza en alcance, tampoco está libre de conflicto, pues la tendencia hacia la homogeneización que se deriva de tal concepción dificulta el reconocimiento de las diferencias y, con ello, se recrudecen las disparidades étnicas (Olneck, 1990, pp. 165-166).

Paralelamente a la problemática de inclusión y pluriculturalidad de los pueblos originarios –como la que ha sido estudiada por Schmelkes en el ámbito educativo general–, en los espacios dedicados a la educación musical formal se vive una pluriculturalidad (multiculturalidad) de naturaleza distinta. La imposición de valores europeos desde la época colonial –incluida, por supuesto, la lengua– impregnó también las prácticas musicales y la manera de socializarlas en espacios educativos formales, de modo que el modelo de enseñanza empleado desde

edades tempranas hasta la universidad en México es el mismo que rige en Europa Occidental y Norteamérica: el conservatorio. Esta institución tiene sus orígenes en el siglo XIII y su meta principal, en un inicio, consistía en realizar actividades caritativas en orfanatos y hospitales (Randel, 1984, p. 118). La concepción moderna del conservatorio es la de una escuela especializada en la enseñanza de la música con un fuerte vínculo con una tradición europea interesada en preservar el sistema musical tonal desde una visión academicista que aspira a una inalcanzable “perfección” técnico-musical.

Aunque es evidente que en México se cultiva el gusto por las músicas regionales –producto del mestizaje–, las cuales están presentes en las danzas folclóricas, éstas no están suficientemente representadas en los espacios educativos de nivel superior. Menos aún las prácticas transmitidas por tradición oral, ya que los espacios de educación musical formal han normalizado el uso de una notación convencional para socializarlas. Los estudios etnomusicológicos han problematizado la inclusión de las músicas de los pueblos originarios en los currículos universitarios, pero este proceso camina lento, como lo enfatizó el etnomusicólogo Arturo Chamorro Escalante en el Cuarto Coloquio Internacional de Educación Musical a Nivel Superior, organizado por el Grupo de Investigación “Educación y Conocimiento de la Música” de la Universidad Autónoma de Aguascalientes en junio de 2017.

La realidad actual de México indica que, por ser un país conquistado por una cultura europea, se adoptó la tradición de formación musical del conservatorio, y para implementar este modelo se tomó la dinámica de integrar en los centros educativos a profesores de distintas naciones que, a su vez, fueron formados en esta tradición; práctica que ha conformado contextos educativos multiculturales. Los currículos actuales de formación musical universitaria evidencian el interés por mantener vigente un modelo orientado a las metas conservatorianas, mismo que se valida constantemente en el trabajo curricular de las academias. Aunque los programas sí incluyen la práctica de música mexicana y latinoamericana, únicamente se legitima la música académica –de concierto–, es decir, propuestas de compositores que fueron formados también en las mismas tradiciones europeas y que utilizan el sistema semiótico musical tonal occidental.

Es evidente que los programas de educación musical en las comunidades universitarias más reconocidas, tanto en México como en Latinoamérica, continúan otorgando un alto valor a la formación de sus integrantes en modelos europeos tradicionales. Como evidencia, baste mencionar que a partir del 18 de julio

de 2017, el Conservatorio Nacional de Música de Perú es oficialmente la Universidad Nacional de Música. Si bien un modelo universitario actual debería distinguirse por la apertura, flexibilidad e inclusión, el discurso de la directora general, Carmen Escobedo, enaltece la trayectoria internacional de Francisco Petrozzi, distinguido ese mismo día como profesor honorario de la nueva universidad, cuya formación y trayectoria representan fielmente los valores del conservatorio tradicional (CNM, 2017a y 2017b). Aquí se vuelve atractivo analizar el trasfondo y pertinencia de la transformación de un conservatorio en universidad y verificar si, con ello, efectivamente, se pretende favorecer una formación musical más inclusiva, o si, por el contrario, el apremio por formar a los estudiantes para la competencia internacional acentúa la tendencia a mantener la exclusividad y a refrendar los valores conservadores europeos.

Esta discusión sobre el *dominio cultural* en la música es una temática estudiada desde hace más de medio siglo. Desde la década de 1960, con base en las propuestas de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), de la ISME (International Society for Music Education) y de propuestas como la del pedagogo alemán Egon Kraus, quien fuera también profesor de la Universidad de Oldemburgo, se marcaron aspiraciones hacia la educación musical multicultural. Se esperaba generar nuevas comprensiones, disponer de nuevas posibilidades expresivas que liberaran a la música de la atadura a una sola “verdad” y permitieran una reflexión sobre el significado de la educación musical como parte de una “educación estética integral” (Kraus en Carbajal Vaca y Zimmer Rether, 2013, pp. 3-5). Para Egon Kraus, una verdadera comprensión de la diversidad cultural no puede depender únicamente de la conceptualización de la pluralidad, sino que es necesario realizar un esfuerzo por comprender las diferentes culturas mediante la interacción (Kraus, 1967, p. 32).

Zimmer Rether, colaboradora de este trabajo, vivió en carne propia estas aspiraciones de formación en Alemania. Su maestro Alex Blin fue un pedagogo polaco (1916-1993) que, entre las décadas de 1970 y 1980, diseñó diversas estrategias multiculturales bajo el concepto de “jornadas culturales”; actividades que estaban dedicadas a la exposición de música y otras expresiones culturales de diversas naciones, no como entidades aisladas, sino como resultado de la integración de similitudes y diferencias musicales, actividades que apuntaban ya hacia una experiencia intercultural.

Para 1990, en los Estados Unidos se asumió formalmente el compromiso de lograr una educación musical intercultural; sin embargo, la balanza se inclinó hacia el extremo opuesto, desbancando a la música occidental del lugar de dominio y colocando a las músicas populares como primordiales en la educación, lo que se considera una distorsión de la propuesta intercultural original (Giráldez en Carbajal Vaca y Zimmer Rether, 2013). Al margen de esta problemática, que compete más al ámbito curricular y a la pedagogía crítica, la inclusión de profesores de otras naciones en los programas de educación musical formal, vista como una práctica normalizada en no pocas escuelas de música en México y Latinoamérica, ha configurado contextos de enseñanza de naturaleza multicultural; situación que llamó la atención de la autora de esta investigación para estudiarla detenidamente.

Actualmente, dada la coyuntura migratoria que ocurre en Europa, se ha dado un nuevo impulso al estudio de procesos de contacto cultural mediados por la música; se investiga, por ejemplo, sobre la influencia del entrenamiento musical en los procesos de aculturación de niños migrantes, sustentados en un pronóstico de asimilación cultural (Frankenberg, Fries, Kamala, Roden, Kreutz y Bongard, 2014), el cual conlleva implicaciones etnocéntricas que no pueden ser ignoradas.

En esta investigación se razonó sobre el hecho de que cada profesor trae consigo un bagaje cultural definido; en términos de Alfred Schütz, una “estructura del acervo del conocimiento del mundo de la vida, no como un sistema lógico-formal, sino en el curso de la actitud natural del ser humano y del sentido común” (Carbajal Vaca, 2014, p. 153). Es así como el docente diseña estrategias, elige herramientas y dispone de los materiales en su práctica pedagógica.

Asimismo, se asumió como una realidad que los espacios educativos de la música en México son pluriculturales; por una parte, por las distintas nacionalidades de los docentes; por otra, por las diferentes “escuelas” utilizadas, es decir, las culturas representadas en los “métodos” que utilizan. Dado que cada profesor interpreta y adapta los materiales de acuerdo con las necesidades de su contexto, apropiándose de elementos y modificando otros en cada proceso educativo, se podría afirmar que estas prácticas son en sí mismas transculturales.

Partiendo de un supuesto de aculturación en el uso de la *Primera escuela para piano* de Fritz Emonts en un contexto mexicano de educación formal, en el cual el docente socializa los valores culturales representados en la propuesta, en este trabajo, desde la perspectiva semiótica, se estudiaron las significaciones que podrían ser otorgadas por los usuarios a los contenidos de la escuela.

Para generar textos susceptibles de ser interpretados y lograr un análisis cultural, se recurrió al trabajo etnográfico: “¿Qué hace el etnógrafo?: el etnógrafo escribe” (Geertz, 1987, p. 31); de ahí que este trabajo se haya centrado en documentar las comprensiones del autor mismo y de los usuarios reales o potenciales. Siguiendo la dinámica del análisis cultural, el cual no puede prescindir de la comprensión del mundo conceptual en el que viven los sujetos (Geertz, 1987, p. 35), se recurrió a distintos instrumentos: entrevistas, talleres y grupos focales. La comprensión de los resultados es semiótica porque requiere desentrañar los significados estables entre los usuarios, es decir, aquellos que se han reafirmado en la intersubjetividad y forman parte de la estructura del mundo de la vida perteneciente a una comunidad específica.

Se ha sostenido que la implementación de la *Primera escuela para piano* de Fritz Emonts, en un contexto distinto al de su origen, puede entenderse como un proceso de aculturación musical porque los miembros de un grupo cultural están dispuestos a adoptar las creencias y comportamientos de otro grupo. Este fenómeno ocurre de manera indirecta: los docentes se apropian de las creencias y comportamientos musicales representados en la propuesta pedagógico-musical, y los estudiantes se apropian de lo que su profesor comprendió a través de una nueva interpretación derivada de un proceso intersubjetivo.

A lo largo del estudio no se perdió de vista que el concepto de aculturación es longevo y no del todo traslúcido. Herskovits (1938, p. 6) documentó en las primeras décadas del siglo xx múltiples definiciones, entre ellas, una que se presenta como sinónimo de educación, de lo que se infiere que cualquier proceso educativo es en sí mismo un proceso de aculturación, independientemente de la categoría pluricultural enfatizada en el contexto de este trabajo. Herskovits auguró el potencial de los estudios en los campos musical y lingüístico que podían ser abordados desde la óptica de la aculturación, ya que en ese tiempo se desconocían los estudios sobre la manera en que eran influidos los idiomas musicales –analogía lingüística que utiliza el autor– por el contacto cultural. En su texto, Herkovits mencionó, como ejemplo, el interés por conocer cómo la música africana manifestaba cambios al entrar en contacto con tradiciones europeas (p. 127). En esta óptica, una de las culturas es intervenida por la otra en una relación desigual.

Conceptualizaciones posteriores, como la de interculturalidad o transculturalidad, han intentado comprender otro tipo de relaciones que pueden ocurrir en el contacto entre culturas distintas. La *interculturalidad* comprende el encuen-

tro entre culturas en una relación empática y equilibrada, donde ninguna de las miradas sobrepone su visión (Schmelkes, 2004, p. 27). Por su parte, la *transculturalidad* –término cuya acuñación se le atribuye al cubano Fernando Ortiz en la década de 1940 como una concepción opuesta a la aculturación– alude a la apropiación creativa de ciertos elementos culturales sin desplazar los originarios (Pérez Barajas, 2005, p. 17). Trabajos más recientes han sugerido el término transculturalidad como una opción para mitigar el peligro a la subordinación cultural sobreentendida en el proceso de aculturación (Martí Carvajal, 2010-2011). Welsch (2011), por ejemplo, sostiene que en las culturas contemporáneas se reconoce un carácter híbrido porque ya no es posible reconocer las fronteras entre una nación y otra; las formas de vida se encuentran tan estrechamente vinculadas, que la forma de vida de un economista, de un científico o de un periodista ya no es simplemente alemana o española, sino europea, o bien, se encuentran impregnadas por un capitalismo global (Welsch, 2011, pp. 298-299). Se podría sostener que la forma de vida de México, por su propia historia de mestizaje, es, en el sentido expuesto por Welsch, transcultural; se entiende que, por el mestizaje, las culturas se influyeron mutuamente; sin embargo, si se observa la fuerte influencia estadounidense ejercida en los hábitos de consumo de la población mexicana, podría irrumpir nuevamente, y con mayor fuerza, el concepto de aculturación. Quizá en las zonas fronterizas de los países se reconozca con mayor claridad la transculturalidad, no obstante, si no existe un equilibrio en la vinculación cultural, el sentido de la transculturalidad se debilita.

La música ofrece evidencias sobre el fenómeno de la transculturalidad, pues es evidente que cada composición ha resguardado elementos culturales recogidos por los compositores en sus múltiples viajes por el mundo. Asimismo, los contenidos de la propuesta de Emonts pueden entenderse como resultado de procesos transculturales; sin embargo, a pesar de esta movilidad, a lo largo de la historia se han estabilizado los sistemas semióticos musicales que definen y caracterizan las músicas para identificarlas y significarlas en relación con épocas y estilos que determinan su estética. Independientemente de la nación donde se originaron las primeras combinaciones sonoras, se ha configurado una categoría general que, en su sentido más amplio, identifica a la música clásica –etiqueta que ha sido corregida discrecionalmente con otras igualmente imprecisas, como culta o académica. Esta vaguedad lingüística no ha impedido la estabilidad en las significaciones musicales, por lo que los modelos educativos tradicionales –conservatorios– continúan cultivando y socializando los valores

cristalizados en los periodos organizados por la historia de la música. En este proceso de cristalización, la transculturalidad, en el sentido de Ortiz mencionado anteriormente, podría ser un fenómeno que se contrapone a las metas del conservatorio, el cual promueve mantener –conservar– y socializar significaciones estabilizadas y consolidadas; de ahí que el concepto de aculturación tenga vigencia para analizar los procesos de formación, como se verá a continuación.

John W. Berry (2005, p. 698) definió el concepto de *aculturación* como un doble proceso de cambio: cultural y psicológico, el cual ocurre como resultado del contacto entre dos o más grupos culturales y sus miembros de manera individual. A nivel grupal, esto implica cambios en las estructuras sociales e institucionales y en las prácticas culturales. El concepto de aculturación, en el contexto de los estudios dedicados a comprender los procesos de migración, se comprendía como una fase unidimensional mediante la cual el miembro de la cultura migrante adquiriría los valores, prácticas y creencias del país receptor, con lo cual se presumía que el migrante descartaba su herencia cultural originaria; situación que no necesariamente ocurría en todos los casos. De ahí que Berry desarrollara un modelo de aculturación de cuatro categorías independientes: i) asimilación (se adopta la nueva cultura y se descarta la cultura original); ii) separación (se rechaza la nueva cultura y se conserva la cultura original); iii) integración (se adopta la cultura nueva y se retiene la propia) y iv) marginalización (se rechazan ambas culturas). Como se mencionó anteriormente, una de las críticas más fuertes a la propuesta de aculturación resulta de la necesidad de clasificar la cultura de los individuos en alta o baja, al establecerse una relación de dominio de una cultura sobre la otra (Schwartz, Unger, Zamboanga y Szapocznik, 2010, pp. 3-4).

Para los fines de esta investigación, se eligió la categoría de aculturación como un constructo suficiente para comprender el proceso de apropiación de ese cúmulo de valores, creencias y comportamientos representados y delimitados en los contenidos de los dos tomos de la *Primera escuela para piano* de Fritz Emonts, porque los contenidos no son asimilados en la conservación de los propios, sino como una apropiación de nuevas creencias y hábitos de práctica musical. Para ello, tradicionalmente se ha recurrido a distintas estrategias: 1) marcada preferencia, tanto en instituciones educativas como en orquestas, por músicos extranjeros, o bien, mexicanos formados en el extranjero en sistemas tradicionales; 2) el estudio sistemático y prioritario de las músicas de compositores de distintas naciones, en especial: alemanes, austriacos, italianos, españoles, húngaros, franceses y rusos; 3) el interés por desarrollar habilidades para cantar en diferentes

lenguas, principalmente: latín, italiano, alemán, francés e inglés; 4) la utilización de escuelas, primordialmente europeas, para lograr una práctica musical ajustada a las corrientes que han liderado el pensamiento musical occidental; 5) la implementación de clases magistrales impartidas por ponentes extranjeros, las cuales son altamente valoradas en los procesos de aprendizaje; 6) el interés de los estudiantes por realizar estancias y estudios de posgrado en conservatorios y escuelas superiores en el extranjero, entre otras.

En síntesis, el modelo de aculturación propuesto por Berry (2005) aún ofrece posibilidades de análisis porque, si bien, la interculturalidad y la transculturalidad se presentan como ideales a alcanzar en el contexto universitario de formación musical, dado el dominio del modelo europeo, los programas de estudio revelan, en primer plano, valores, creencias y comportamientos distintos a los del contexto originario de los estudiantes. Es decir, el rol de “migrante” lo asume precisamente ese estudiante poseedor de una cultura musical esbozada por su entorno, que inmerge en un nuevo espacio en el que se valoran prácticas distintas a las que conoce. Por ello, al ingresar a la institución universitaria, el estudiante inicia un proceso de aculturación que, siguiendo a Berry (2005), podría desembocar en las opciones siguientes:

1. Asimilación: si el estudiante logra apropiarse de los nuevos valores musicales y abandona sus prácticas musicales previas.
2. Separación: si rechaza la propuesta de la institución y continúa con las prácticas musicales de su entorno cultural.
3. Integración: si el estudiante logra asimilar las propuestas de la institución y las aplica en la música que él conocía anteriormente, además de que logra relacionar su conocimiento previo con el nuevo.
4. Marginalización: si el estudiante no logra asimilar las prácticas musicales nuevas y, además, rechaza las prácticas anteriores o las desvalora como resultado del nuevo conocimiento.

A pesar de que los estudios etnomusicológicos revelan la preocupación por reivindicar las músicas originarias de México en el currículo formal universitario, los programas de educación musical de nivel superior en las instituciones que registran mayor matrícula en México –la Universidad Nacional Autónoma de México, el Conservatorio Nacional de Música, la Universidad de Guadalajara, por mencionar algunas– están orientados hacia las metas educativas de un mo-

delo tradicional de corte europeo, el cual ha dominado la educación formal de los músicos en el país desde la fundación del Conservatorio de Música en la Ciudad de México en 1866 (Aguirre Lora, 2015, p. 78). Así es como, sobre este primer imaginario educativo, se fueron diseñando posteriormente otras propuestas de formación musical, tanto en la misma Ciudad de México como en el resto del país. Aunque se trabaja en propuestas de educación musical en el ámbito popular y comercial, el contexto anteriormente descrito es una realidad en distintas instituciones de educación superior y es una visión válida desde la perspectiva histórica. Por tanto, la única vía de aculturación deseable en instituciones con estas características será la integración.

Contacto cultural México-Alemania

México y Alemania han estado vinculados desde hace más de doscientos años y uno de los principales precursores de esta relación fue Alexander von Humboldt (1789-1859). Para 1825, México ya contaba con un consulado alemán y seis años más tarde establecería su consulado en Alemania. Desde 1832 se firmó el primer acuerdo de amistad; relación que se ha ido fortaleciendo paulatinamente, a excepción del lapso comprendido entre 1941 y 1952, por ser México uno de los países aliados en la Segunda Guerra Mundial (Escobar Bautista, 2013). México ha recibido en su territorio a gran cantidad de migrantes alemanes en distintas ocasiones a lo largo de la historia. En 1866, llegaron a Yucatán más de cuatrocientos alemanes; en 1922, México recibió a integrantes de la Iglesia menonita, quienes, hasta la fecha, permanecen en varios puntos del territorio nacional (López Magallón, 2011). En las décadas de 1930 y 1940 el presidente de México, Lázaro Cárdenas, permitió la entrada al país a cerca de más de mil alemanes y austriacos, entre ellos, artistas y escritores que influyeron la vida cultural del país (Escobar Bautista, 2013, pp. 176, 177; Alcaraz, 2013; Año Dual Alemania-México, 2016-2017).

El censo del año 2000 reportó casi cinco mil seiscientos alemanes (López Magallón, 2011). Actualmente viven varios miles más. De acuerdo con datos del Instituto Nacional de Migración, 3.4% de los extranjeros residentes en México son alemanes (Rodríguez Chávez y Cobo, 2012, p. 25). Alemania es el principal socio comercial de México en la Unión Europea y una de las expresiones más recientes de esta sólida relación fue el Año Dual Alemania-México, el cual conclu-

yó el 9 de junio de 2017. La cooperación se centró en fortalecer valores globales compartidos, como la creatividad, la innovación, la productividad, el desarrollo sostenible, la promoción de la democracia y los derechos humanos mediante actividades culturales, económicas, científicas y académicas en Alemania y México (Mexiko-Deutschland. Allianz für die Zukunft, 2016-2017).

De acuerdo con información de la Secretaría de Economía, México se encuentra en el séptimo lugar mundial de producción de vehículos gracias a la presencia de la industria automotriz alemana en el país. Asimismo, desde la firma del Tratado de Libre Comercio entre México y la Unión Europea (TLCUEM) en el año 2000, sectores como el farmacéutico, químico, eléctrico y electrónico se han fortalecido gracias a esta cooperación (Alemania en México, 2017).

En el marco de la inauguración del Año Dual Alemania-México, el 6 de junio de 2016, Carbajal Vaca participó en una mesa redonda con la Delegación de Cultura de Alemania en la rectoría de la Universidad Nacional Autónoma de México. La Delegación de Cultura de Alemania estuvo constituida por Klaus-Dieter Lehmann, presidente del Goethe Institut; Andreas Görden, director general de Cultura y Comunicación del Ministerio Federal de Relaciones Exteriores; Jürgen Boos, director ejecutivo de la empresa Ausstellungs-und Messe GmbH- Frankfurter Messe –institución que organiza la Feria del Libro de Fráncfort– y director ejecutivo de la Sociedad para la Promoción de la Literatura de África, Asia y América Latina; Peter Limbourg, director de la Deutsche Welle; Uwe Timm, escritor; Hortensia Völckers, directora artística y miembro del consejo de la Fundación Cultural Federal de Alemania (Kulturstiftung des Bundes); y Alin Coen, vocalista del grupo Coen de Hamburgo. Como representantes de México estuvieron presentes académicos de distintas universidades del país que son exbecarios del Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD). En la mesa de diálogo se propusieron temas en relación con la paz mundial, los avances tecnológicos, el imaginario de la sociedad futura, los retos del siglo XXI para las mega ciudades, la traductibilidad y legibilidad del mundo, la plausibilidad de implementar proyectos a largo plazo, la redefinición de las artes, la tarea de la cultura en el siglo XXI, la accesibilidad al conocimiento y a la cultura, la transferencia de la ciencia al arte, la internacionalización de las editoriales universitarias y la migración.

Fue significativo que la delegación alemana elogiara los sistemas educativos en Latinoamérica por su capacidad de inclusión, en contraposición con la educación europea que fue calificada por ellos mismos como “elitista”. Una crítica que, dicho sea de paso, también es subrayada por Thomas Günther

(s/f) en relación con la dinámica de formación musical que se seguía anteriormente en la Max-Reger-Musikschule⁴ y que ha sido mitigada con proyectos como el de “Jedem Kind ein Instrument” (Cada niño un instrumento), el cual también fue tema en la mesa de diálogo. La delegación alemana destacó dos propuestas concretas realizadas por Jürgen Boos: 1) la realización de publicaciones en coordinación con las editoriales universitarias y 2) la realización cinematográfica, lo que podría ser una oportunidad para la UAA de fortalecer la internacionalización.

En el sistema educativo de México quizá la huella más notoria que ha dejado Alemania sea la de Friedrich Fröbel (1782-1852), pedagogo alemán fundador del jardín de niños –*Kindergarten*–; sin embargo, también es digno de reconocer las actividades emprendidas por el Colegio Alemán Alexander von Humboldt, el cual tiene más de ciento veinte años de presencia en México (Grimm, 2014), y del Goethe-Institut, una institución cultural de la República Federal de Alemania cuya misión ha sido promover el conocimiento de la cultura alemana en el mundo. Trabajos como el de Pérez Barajas (2005), a la luz de la teoría de la recepción y de la transculturalidad, han verificado la fuerte incursión pedagógica de Alemania en México durante el siglo XIX. Aunque en la actualidad el interés educativo principal en la relación México-Alemania es la educación dual, la cual se ha enfocado principalmente a la ingeniería, la industria y la tecnología (Notimex, 2017), no hay que perder de vista que históricamente la tradición musical alemana ha estado presente en procesos de formación musical en México como una consecuencia lógica de la implementación del modelo conservatorio. Si bien, históricamente se reconoce una fuerte influencia francesa impulsada con mayor ímpetu durante el porfiriato –“época caracterizada por una artificial tranquilidad político-social emanada del régimen dictatorial, de una cierta opulencia [...] y de un afán de la sociedad por vivir una fantasía imaginaria ‘a la europea’, o mejor, ‘a la francesa’ [...]” (Castillo Ponce y Usyaopín, 2007, p. 23)–, en el caso concreto de la educación pianística, las tradiciones alemanas han sido parte del desarrollo técnico-musical del instrumento y de su difusión tanto en Occidente como en Oriente.

Los resultados del cuestionario (Anexo 3) aplicado a los profesores que participaron en el Taller Pedagógico I, impartido en enero y marzo de 2017, evidencian que los docentes recurren, en procesos iniciales, a pedagogos alemanes del

4 Escuela de música de Hagen que fundó Emonts.

siglo XIX, como Ferdinand Beyer (1803-1863) y J. F. F. Burgmüller (1806-1874); consideran las obras de Johann Sebastian Bach y de Ludwig van Beethoven como imprescindibles; y algunos asumen que los 51 ejercicios de Johannes Brahms (1833-1897) son parte de la biblioteca básica para el desarrollo técnico de los pianistas en etapas avanzadas.

La historia ha registrado casos singulares de pianistas latinoamericanos que descubrieron su talento a edad temprana y tomaron la decisión de migrar de sus países de origen para continuar su formación musical en Europa, asumiendo con ello un proceso voluntario de aculturación. Tal fue el caso del pianista chileno Claudio Arrau (1903-1991), quien fue becado en 1911 para estudiar con Martin Krause (alumno de Franz Liszt) en Berlín. Siguiendo esta dinámica educativa, pianistas mexicanos que han deseado formarse profesionalmente en un nivel superior han optado por estudiar en Europa y con frecuencia en Alemania. El Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD) ha sido el organismo que más ha contribuido en este proceso y dos beneficiarios mexicanos de este programa, por mencionar algunos ejemplos, han sido el prestigiado director de orquesta mexicano José Guadalupe Flores Almaraz y la pianista Elena Camarena, quien colaboró en este proyecto con clases magistrales para maestros y alumnos avanzados de la UAA.

Camarena inició su formación musical en la ciudad de Guadalajara a los cinco años de edad. En 1969, a la edad de 19 años, se trasladó a Alemania becada por el DAAD. La flexibilidad existente en los programas académicos de esa época en Alemania permitió que se valorara el talento individual, de modo que, a los 20 años de edad, recibió el Diploma del Estado como Maestra de Instrumento, en la Escuela Superior de Música de Saarland, equivalente a una licenciatura. Camarena lamenta que, por los cambios curriculares establecidos por la Unión Europea, actualmente ya no exista en Alemania esta flexibilidad y que se obligue a todos los estudiantes a “almacenar créditos” (Camarena, 2018).

Posteriormente, continuó sus estudios como solista en la prestigiada escuela superior de la ciudad de Essen, la Folkwang-Hochschule; institución donde laboró Fritz Emonts como docente. Camarena inició sus estudios de piano con la maestra Leonor Montijo y consolidó su formación en la tradición de la vieja escuela alemana siendo alumna de Walter Blankenheim (alumno de Wladimir Horbowski), Alexander Sellier (alumno de Walter Giesecking) y Detlef Kraus (alumno de Wilhelm Kempf). Camarena ha sido una pianista activa y se ha presentado en Europa, Asia y América, así como en la ex Unión Soviética, tanto

como solista como con el dúo que conformó con su esposo, el pianista y pedagogo musical Friedemann Kessler, quien fue alumno de Hans Schmitt (alumno de Fritz Griem, éste de Robert Teichmüller y este último de Franz Liszt), Alexander Sellier y Detlef Kraus (Kessler y Camarena, 2017). Camarena y Kessler han dedicado gran parte de su actividad musical a la producción discográfica, a la difusión cultural en la radio en Alemania y, por supuesto, a la docencia. En 1984, Camarena regresó temporalmente a México y, apoyada por Kessler, emprendió una intensa labor pedagógica de casi diez años en la entonces Escuela de Música de la Universidad de Guadalajara, la cual dirigió entre 1989 y 1993. En ese tiempo, emprendió el proyecto Conservatorio de Jalisco, el cual fue inaugurado y puesto en marcha el 13 de noviembre de 1992 (Carbajal Vaca, 2015, p. 17). Este fugaz proyecto fue absorbido meses después por la Licenciatura en Música, diseñada como resultado de la reestructuración de la Universidad de Guadalajara. Fue así que, con base en metas académicas distintas a las del conservatorio, se transformó a la Escuela de Música en un Departamento del Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño.

Camarena y Kessler regresaron a Alemania, pero han mantenido siempre un vínculo educativo con México. Frecuentemente han ofrecido conciertos y cursos a alumnos y profesores de distintas universidades en el país. En marzo de 2017, fue invitada por la Universidad de Guanajuato para impartir un curso de perfeccionamiento pianístico. En esa visita, el Departamento de Música de la UAA tuvo la oportunidad de invitarla a ofrecer una clase magistral a profesores de la academia de piano, titulada “Interculturalidad pianística México-Alemania”, la cual se llevó a cabo en el marco de esta investigación.

Participar en clases magistrales es una de las prácticas de formación altamente valoradas, tanto para estudiantes como para los profesores de música. Normalmente se realizan en sesiones abiertas para que otros participantes oyentes tengan oportunidad de aprender de los consejos y observaciones que realiza el profesor experto a los participantes activos. Se puede decir que esta práctica es parte del mundo de la vida en la formación musical en general. La visita de Camarena a México ofreció a este proyecto una oportunidad para entrevistarla (Anexo 5) y observar de cerca la interacción de los profesores en un contexto mexicano con una profesora que, además de haber sido la promotora principal de la Escuela de Fritz Emonts en la Universidad de Guadalajara, es vivo ejemplo de un proceso de aculturación iniciado a través de la música, que estuvo

presente desde su infancia, como ella misma lo relata en el siguiente texto tomado de la correspondencia electrónica sostenida en diciembre de 2017:

Me permito hablar un poco de mi persona, ya que me preguntas directamente acerca de elementos culturales de los que me apropié. En casa de mis abuelos había mucha literatura alemana, francesa, rusa, etc. Mis tías representaban tragedia griega en días festivos, se presentaba música de cámara, mi abuelo hacía copias de las partituras a mano por gusto, ya que no había fotocopadoras. La tía que me protegió terminó estudios de canto en la escuela de la Escala de Milán. Mi madre fue pintora artística, estudió en la Ciudad de México. Mi padre oía después de su trabajo, en la clínica del Seguro Social [IMSS], preferentemente música de cámara de Schubert y Beethoven y fue a oír a pianistas como Gieseking, Arthur Rubinstein, Claudio Arrau, etc., cuando iban a Guadalajara. En este ambiente, estaba yo cerca [...] y esto puede pasar en cualquier continente. Especialmente, la estructura que me hizo llegar a ser pianista no tuvo nunca un método específico. Con cinco años me sentaron al piano y desarrollé un placer infernal por descubrir sonidos y crearlos yo misma. Menciono esta pequeña historia de mi infancia y juventud, únicamente como reflexión acerca de dónde y cómo crecen elementos culturales espirituales generales. Yo tuve la suerte de poder comenzar a hacerlos parte de mí desde mi infancia. Al llegar a Alemania, me extrañó mucho ver que solamente un grupo muy pequeño de personas tenía interés por “cultura”, en general. Entonces, “cultura” es algo cerebral, espiritual, individual e internacional. Aun no habiendo un ambiente propicio para desarrollar estos elementos culturales, es posible adquirirlos siendo transmitidos por otra persona. Esto tiene éxito si hay un interés verdaderamente cultural y espiritual por parte del receptor. Tu maestro [se refiere a Friedemann Kessler] intentó efectuar esto y lo consideró como su deber cuando el departamento de intercambio y superación académica de la Universidad de Guadalajara lo invitó (Kessler y Camarena, 2017).

Este relato ejemplifica el contexto cultural de una familia en la ciudad mexicana de Guadalajara y cómo estos valores jugaron un papel importante en las decisiones profesionales y de vida futuras de uno de sus integrantes. En la clase magistral ofrecida por Camarena en Aguascalientes el viernes 17 y el sábado 18 de marzo de 2017, participaron tres profesores y dos alumnos avanzados, quienes presentaron las obras que trabajaban en ese momento y tuvie-

ron la posibilidad de dialogar sobre las significaciones musicales de autores alemanes y mexicanos.

Otro momento importante para esta investigación fue la visita del doctor Luis Alfonso Estrada Rodríguez⁵ de la Universidad Nacional Autónoma de México, quien representa otro ejemplo de acercamiento a la cultura alemana en los contextos de educación musical formal. Desde su formación sintió la inclinación por acercarse al contexto alemán y lo ha realizado en varias ocasiones. En los últimos años, el doctor Estrada Rodríguez, investigador reconocido por haber sido el fundador de los posgrados en música de la UNAM, ha centrado su interés en estudiar a profundidad la tradición de la educación auditiva alemana –*Gehörbildung*– como una de las propuestas educativas más ricas en relación con otras que ha estudiado, como lo son la inglesa –*ear training*– o la latina –*solfeggio*–. El Instituto de Investigación de Pedagogía Musical de la Escuela Superior de Música y Teatro de Hannover (Hannover University of Music, Drama and Media) publicó la investigación que desarrolló como tesis doctoral en esa institución, con el título *Didáctica y desarrollo del currículum en la educación auditiva: un análisis comparativo de los métodos de educación auditiva entre 1889 a 1985; una contribución a la didáctica de la educación auditiva*⁶ (Estrada Rodríguez, 2008). Con esta publicación es reconocido como uno de los pioneros en esta línea de investigación.

Estrada Rodríguez encontró 73 formas de acción distintas propuestas en la tradición de entrenamiento auditivo *Gehörbildung*, que contrasta significativamente con las otras dos tradiciones que, en su opinión, están más limitadas en sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Dado el énfasis que Emonts ha destacado en el desarrollo del oído en el aprendizaje instrumental, las formas básicas de acción conceptuadas por Estrada Rodríguez –a saber: analizar, memorizar, reconocer, leer, escuchar, cantar, escribir y tocar (Estrada Rodríguez, 2017)– cobran importancia como un medio ideal para incentivar la creatividad de los docentes en relación con las estrategias didácticas para lograr una audición detallada y, con ello, contribuir al desarrollo del oído musical en la clase de piano. Estrada Rodríguez

5 Información obtenida en el curso “Tres tradiciones de educación auditiva”, impartido por el doctor Estrada en el Departamento de Música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, en el marco de esta investigación, del 5 al 8 de diciembre de 2017.

6 Título original en alemán: *Didaktik und Curriculumentwicklung in der Gehörbildung: eine vergleichende Untersuchung an deutschsprachigen Lehrbüchern zur Gehörbildung aus der Zeit 1889 bis 1985; ein Beitrag zur Weiterentwicklung der Didaktik der Gehörbildung.*

mencionó la importancia que cobró el pensamiento del pianista Walter Gieseking en su comprensión de la educación auditiva en la tradición de la educación auditiva alemana –*Gehörbildung*–, perspectiva que es cercana a la tradición pianística que se ha delineado en la propuesta pedagógica de Fritz Emonts.

El taller pedagógico como estrategia etnográfica

Las intencionalidades pedagógicas interpretadas por las profesoras Zimmer Reither y Carbajal Vaca mediante el diálogo hermenéutico realizado como primer acercamiento de investigación, se objetivaron en un taller pedagógico dirigido a profesores de piano en activo, el cual fungió como herramienta etnográfica. En enero y marzo de 2017 se implementó el taller en dos contextos universitarios distintos. Seis meses más tarde se convocó a los profesores que participaron en la primera sesión del taller a participar en una segunda fase. El único requisito de participación fue haber comenzado a utilizar la *Primera escuela para piano* de Fritz Emonts con algunos de sus alumnos. En la segunda sesión, la cual se organizó metodológicamente como un grupo focal, se reunieron los profesores en pequeños grupos para dialogar sobre sus experiencias con la escuela analizada. Para guiar el diálogo, los profesores recibieron un cuestionario de veinte preguntas (Anexo 4). Las sesiones fueron grabadas en audio para su análisis.

Con el propósito de generar una dinámica intercultural, la primera sesión del taller fue impartida de manera conjunta por Zimmer (alemana) y Carbajal (mexicana). Los profesores participantes fueron provistos de distintos materiales de trabajo y firmaron una carta de consentimiento informado en la cual declaraban ser docentes de piano mayores de edad; aceptaban colaborar de manera voluntaria en el proyecto de investigación y compartir información sobre su práctica (Anexo 1). Como primera actividad del taller se aplicó un cuestionario con el que se conoció el perfil de los participantes; posteriormente se expuso la filosofía de la escuela de Fritz Emonts, que ha sido documentada a partir de la información proporcionada por el autor en los tomos de su escuela y en los dos documentos encontrados, los cuales fueron traducidos del alemán al español por Carbajal para que pudieran ser consultados por los participantes durante la implementación de la escuela.

La siguiente actividad fue la exposición de un panorama de la teoría de activación de los registros semióticos, elaborada por Carbajal Vaca (2014). Sobre la

base de este fundamento teórico se exploraron los libros de Emonts, guiados por la estructura resultante del diálogo hermenéutico de las investigadoras. Después de una pausa, se dedicó tiempo a una actividad física vinculada directamente con la activación del registro semiótico cinético. Esta actividad, coordinada y diseñada por Zimmer Rether, además de explorar aspectos técnicos relevantes para establecer un mejor contacto con el instrumento –intencionalidad pedagógica explícita de Emonts–, propició el acercamiento e interacción entre los participantes y de éstos con las investigadoras, lo que promovió una mejor comunicación durante la presentación teórico-metodológica.

Los profesores que participaron en enero, por las características del grupo y del espacio en que se desarrolló, tuvieron la oportunidad de llevar a cabo una dinámica de observación de roles. Los profesores se reunieron para trabajar en pequeños grupos de tres personas, sobre una selección de piezas de la escuela de Emonts. Cada uno de ellos asumió uno de los roles siguientes: alumno, maestro y observador, mismo que rotaron en cada una de las piezas.

La actividad final, tanto en enero como en marzo, fue un grupo focal, el cual se planteó desde la óptica de la educación como una técnica para propiciar un discurso controlado durante un tiempo limitado, con el propósito de discutir sobre temáticas propuestas por el investigador (Gil-Flores, 1992-1993, p. 201). Las temáticas focalizadas fueron las siguientes: a) el sentir de los profesores sobre su participación en el proyecto, b) el valor de la perspectiva semiótica en la práctica pedagógica, c) estrategias implementadas susceptibles de explicación semiótica, d) aspectos significativos en la propuesta de Emonts que podrían ser implementados, e) cuestionamientos surgidos durante la sesión y f) el valor de la dimensión intercultural en su contexto real.

La elaboración de este taller impuso el reto de objetivar el sustento teórico elaborado en etapas previas a este acercamiento en materiales concretos de trabajo, como fueron la dinámica de actividad física diseñada por Zimmer Rether, la presentación de la perspectiva semiótica de Carbajal en una versión compacta y comprensible para la mayoría de los participantes, la realización de las traducciones –de los artículos y textos del método– y el diseño de un grupo focal que permitiera obtener información precisa de los participantes.

El cuestionario aplicado en el primer taller pedagógico permitió generar un perfil general de los participantes con datos anónimos sobre edad, formación académica, años dedicados a la docencia del piano, edad de iniciación musical y dedicación formal al instrumento. Se solicitó a los participantes

que relataran un poco sobre la manera en que aprendieron a tocar, la edad a la que comenzaron a enseñar y la manera en que comenzaron a realizar esta actividad. También se plantearon preguntas concretas sobre procedimientos de enseñanza con niños y adultos, los materiales que utilizan y los cursos recibidos sobre pedagogía pianística.

Se logró la participación de veinte profesores de piano, entre los que se encontraban tanto profesionales con amplia trayectoria, como profesores jóvenes y estudiantes de niveles avanzados que han comenzado su actividad docente. Cabe señalar que este número de profesores representa aproximadamente 90% de los profesores de piano en activo de dos universidades públicas del país.

El cuestionario aplicado arrojó que el rango de edad de los participantes oscila entre 23 y 59 años, por lo que es evidente que el nivel de experiencia es heterogéneo. 30% de ellos es menor de 30 años, mientras que 40% rebasa los 50 años de edad. A pesar de esta diferencia de edad, todos los profesores mostraron interés por el curso, por dialogar reflexivamente y por modificar sus prácticas.

90% de los profesores comenzó a estudiar música antes de cumplir la mayoría de edad, 60% comenzó en la infancia, 30% en la adolescencia y 10% a los dieciocho años. La edad menor de inicio es de seis años y la mayor de 18. El hecho de que 90% de los profesores haya comenzado sus estudios musicales a más tardar en la adolescencia resulta muy significativo, ya que valida la insistencia de los docentes musicales en que los procesos formativos inicien a edad temprana.

30% de los profesores comenzó sus estudios formales de piano en la infancia; 60% antes de cumplir dieciocho años. La edad más temprana reportada es de seis años; 30% inició entre los doce y los diecisiete años. Aunque ninguno de los profesores comenzó a estudiar piano formalmente después de los 22 años de edad, resulta significativo que 40% de ellos haya comenzado después de la adolescencia. En estudios posteriores sería interesante verificar si esta situación también ocurre en conservatorios, o si es una característica que comienza a observarse en los modelos universitarios.

Los años de experiencia docente oscilan entre los dos y los cuarenta; pero únicamente 25% de los profesores reporta tener menos de cinco años en la actividad, por lo que la mayoría de los participantes dispone de experiencia docente. 55% dispone de más de diez años y 35% más de 20 años de experiencia. El promedio de años de experiencia docente es de 16, con una desviación estándar de 13 años, lo que confirma la heterogeneidad; sin embargo, la participación en

el curso revela una disposición natural de los docentes más experimentados a compartir conocimiento con los más jóvenes.

En relación con la formación académica, 30% de los profesores posee únicamente el nivel técnico y 65% reportó haber realizado una licenciatura en música. Es significativo que 10% haya concluido una licenciatura distinta a la música y que 5% mencionara que dispone de otra licenciatura además de la de música. 30% de los profesores cuenta con un posgrado, 20% de nivel maestría y 10% de doctorado.

Otro aspecto de interés es la manera como aprendieron a tocar el piano. El cuestionario arrojó cuatro categorías: a) en una institución, 35%; b) con profesores particulares, 30%; c) de manera autodidacta, 25%; d) con la familia, 10%.

En relación con cómo aprendieron a enseñar piano, se generaron cinco categorías: a) por experiencia propia, 60%; b) tomando clases, 35%; c) con la metodología de sus maestros, 25%; d) con un método, 15%; e) investigando, 15%.

Sobre la manera en que enseñan a niños, 50% de los profesores mencionó que lo hacía a) de manera lúdica; b) mediante un método, 25%; c) combinando y adaptando diferentes maneras, 15%; d) como lo hizo su maestro, 5%; e) de manera tradicional, con escalas y ejercicios técnicos, 5%; f) no enseña a niños, 15%.

Asimismo, la enseñanza a adultos principiantes la realizan a) combinando y adaptando distintas maneras, 20%; b) de manera informal mediante la imitación, 25%; c) con métodos para niños, 15%; d) explica conceptos, 15%; e) con repertorio y estudios, 10%; f) de manera tradicional, con escalas y ejercicios técnicos, 10%.

Respecto a los materiales preferidos, 35% utiliza materiales tradicionales europeos del siglo XIX de autores como Lemoin (francés, 1786-1854), Czerny (austriaco, 1791-1857), Beyer (alemán, 1803-1863), Burgmüller (alemán, 1806-1874), Heller (húngaro, 1803-1888), además del repertorio clásico. 25% ha integrado materiales más modernos; únicamente mencionaron a Gieseking y Leimer de finales de la década de 1930 y otras publicaciones de la década de 1990. 15% declaró realizar una elección ecléctica de materiales y 25% no mencionó ninguno.

Este perfil reveló que la educación pianística aún se respalda en tradiciones europeas. El análisis de correlación no arrojó resultados significativos. Aunque resultó de especial interés conocer que 60% de los profesores no haya participado antes en cursos de pedagogía, didáctica o metodología pianística.

Primeras impresiones y experiencias

El grupo focal implementado a manera de cierre en la primera sesión del taller permitió documentar las primeras impresiones de los profesores sobre su sentir y las valoraciones que otorgaron a lo largo del taller. Los comentarios aquí expuestos fueron pronunciados por profesores. En esta documentación se utiliza el término profesores de manera genérica porque el género no es una categoría relevante en la valoración de los comentarios.

Casi todos los profesores que participaron en el taller, tanto en enero como en marzo, lo valoraron positivamente; ya fuera como interesante, innovador y actual. En términos generales, se sintieron satisfechos y contentos con la dinámica, agradecidos con la oportunidad de convivir con los colegas y con la experiencia de analizar la perspectiva de otra propuesta pedagógica que no conocían. Dieron un alto valor a la experiencia de participar en un proyecto de investigación que tiene un propósito pedagógico que podrá verse reflejado en la práctica y, en el caso de los profesores que realizaron el taller en enero, a la experiencia de tocar con los compañeros en la dinámica de roles.

Varios sintieron que el taller fue muy rápido. Un profesor calificó el taller como “un aprendizaje al vapor”. También coincidieron en que les faltó tiempo para poder estudiar con mayor detenimiento cada aspecto teórico tratado, por lo que les gustaría dar continuidad a esta experiencia en un verano. Algunos realizaron una lectura de la escuela desde la perspectiva de la teoría de la música y no desde el aspecto pianístico, lo que refleja que la escuela tiene un alcance mayor. Mencionaron ejemplos concretos para la clase de solfeo, sobre todo en relación con las escalas modales.

Algunos participantes pudieron reconocer su propio trabajo en la teoría semiótica. En un principio, al recibir los materiales, se mostraron escépticos sobre la manera en que se implementaría; pensaron que se trataría de algo muy complejo, pero fue revelador ver que la teoría semiótica y la hermenéutica iban ofreciendo explicaciones a la práctica que ya cada profesor realiza de manera natural. Por otra parte, se subrayó el sentido del juego que está implícito en la propuesta de Emonts. Esta característica fue valorada como la esencia que flexibiliza el método de enseñanza; al eliminar la rigidez, se disipan las dudas sobre seguir o no una misma ruta.

Para los más jóvenes fue importante haber tenido la oportunidad de convivir en un taller con profesores de mayor experiencia y de recibir una herramienta útil para transitar con mayor certeza en su actividad docente. Fue significativo

escuchar que un profesor joven haya tomado algunas decisiones sobre su práctica inmediata. Uno de los profesores más jóvenes comentó que se llevaba la experiencia de haber despertado la necesidad de entender con mayor profundidad cada escuela que utilizará en su práctica. Afirmó que se iba con la sensación de curiosidad y con el sentido de responsabilidad de entender qué se quiere lograr con cada propuesta.

Otro de los profesores más jóvenes planteó una pregunta a los más experimentados sobre si era posible tener certidumbre acerca de la práctica pedagógica. Las respuestas que se ofrecieron negaron esta posibilidad: no es posible lograr una certidumbre, pero sí se pueden lograr algunas certezas para cuestionarlas y modificarlas, de ahí la importancia de que los docentes asistan a cursos constantemente.

En relación con el halo de incertidumbre que asecha siempre la práctica pedagógica, merece la pena reflexionar sobre una opinión del pianista y pedagogo Friedemann Kessler, recuperada por el pianista y maestro en educación Joel Juan Qui Vega en 2005. En ella se reconoce el intenso trabajo que desempeña un pedagogo y el sentido de responsabilidad y compromiso que conlleva la toma de decisiones sobre lo que, en un momento determinado, se considera que será el mejor camino para desarrollar las capacidades de un alumno:

[...] conocer primero todas las características psíquicas, mentales, emocionales (e) intelectuales, del objeto, en este caso del estudiante, del alumno [...] hay que (considerar) todos los aspectos (posibles), cómo reacciona el estudiante emocionalmente en su aprendizaje, qué posibilidades fisiológicas tiene, qué acceso tiene al instrumento, qué acceso tiene al sonido y qué preparación (traía) antes de empezar. Algunos vienen con [...] algunos datos, otros vienen sin (ninguno) y (dependiendo) de (estos) hechos, (comenzamos). (Posteriormente) poco a poco en el transcurso de mucho tiempo, va uno modificando su manera de tratar al alumno [...] buscando siempre nuevos caminos; a veces hay que corregirse también. A veces uno comete errores porque ve (al) alumno de una manera falsa (en otras ocasiones) uno tiene inmediatamente la vista correcta sobre el alumno. Y así (pasan) los años [...] poco a poco (y) uno logra sus metas o no las logra (Friedemann Kessler en Juan Qui Vega, 2005).

Otro profesor más experimentado consideró que el taller y, en esencia la escuela de Emonts, le parecía una herramienta muy útil para la interpretación, ya

que muchos de los problemas que, aparentemente son técnicos, son en realidad un problema de desconocimiento de lo que se quiere lograr a nivel interpretativo.

En relación con las estrategias implementadas que son susceptibles de explicación semiótica, surgieron varios ejemplos. En la perspectiva teórica presentada para el taller, como una mancuerna entre la semiótica y la hermenéutica, es difícil distinguir los límites; sin embargo, a partir de esta exposición se comentaron reflexiones interesantes. En principio, se notó un énfasis en la necesidad de continuar indagando en el aspecto interpretativo desde los primeros procesos de aprendizaje y de auxiliarse tanto de los elementos gráficos como de los que únicamente pueden evidenciarse de manera auditiva. Fue significativo que los profesores comentaran estrategias concretas que utilizan para generar distintas comprensiones musicales en la premisa básica “la música es movimiento”. Uno de los ejemplos aportados fue la estrategia para comprender la noción de “vals”. Para este profesor, antes de tocar un vals, se impone la necesidad de bailar, y bailar es parte de la clase. Comentó otro ejemplo sobre generar la sensación de saltar para desplazarse, la cual demanda una exploración de la racionalización que hace el alumno sobre el concepto. Comentó que, al preguntarle cómo va a saltar un charco y el alumno responde que saltaría hacia arriba, con lo que evidentemente caería en medio de él, se verifica que la noción de desplazamiento aún no está conceptualizada, o bien, que los conceptos han sido significados de manera imprecisa. Ese tipo de estrategias ofrecen la posibilidad de clarificar los conceptos básicos que generan confianza. Otro ejemplo mencionado por otro profesor fue la distinción de conceptos cotidianos, como fuerza o peso, que en la vida diaria no se diferencian suficientemente, pero que resultan indispensables para la ejecución.

La distinción entre sensaciones se volvió un tema en sí mismo. Al respecto, otro profesor subrayó la importancia de diferenciar las sensaciones que pueden producirse a partir de la música modal o la tonal. Comentó que explorar los detalles para generar una sensación es como “un cielo lleno de estrellas”. Asimismo, se mencionó el factor de la carga emotiva, el cual puede desatar un proceso de aprendizaje al involucrar elementos que van más allá de la notación.

Durante las sesiones también se expresaron cuestionamientos. Fue significativo que los profesores señalaran como una dificultad que Emonts haya propuesto avances tan rápidos en el nivel de dificultad entre una lección y otra; situación que, en esta investigación, se verificó como una intencionalidad explícita del autor, con el propósito de incentivar la creatividad del maestro para implementar

otros materiales. Surgió también el interés por conocer cómo ha sido el resultado de los estudiantes que han utilizado la escuela de Emonts en Guadalajara, con lo que se podría generar un nuevo proyecto de investigación.

Uno de los profesores más experimentados expresó su dificultad para comprender las aspiraciones y las motivaciones de los jóvenes. Se refirió con ello a la brecha generacional y cree que con esto pueden surgir conflictos pedagógicos.

En relación con la interculturalidad, fue interesante el señalamiento que realizó un profesor sobre que “no existe un proceso de formación mexicano auténtico”; siempre se inicia con propuestas extranjeras y esta dificultad no la enfrentan los profesores europeos, pues no tienen que explorar en otros espacios para adaptar las propuestas a sus entornos.

En la segunda sesión, acontecida seis meses después, los participantes trabajaron en pequeños grupos para comentar sus experiencias con la escuela. Nuevamente, en la dinámica del grupo focal se les proporcionó un cuestionario de 20 preguntas para guiar el diálogo; éstas se elaboraron de acuerdo con el marco conceptual del análisis realizado. Los participantes grabaron su interacción y al término se cerró la sesión con una reunión grupal en la que los participantes tuvieron la oportunidad de compartir lo que dialogaron con sus colegas en los pequeños grupos. Mediante esta aproximación etnográfica se logró describir, sobre la base de las intencionalidades pedagógicas delineadas en esta investigación, la comprensión individual del proceso enseñanza-aprendizaje de la música, mediado por la *Primera escuela para piano* de Fritz Emonts, a partir de la voz de nuevos usuarios. Es importante destacar que el diálogo despertó el interés de los participantes por expresarse críticamente sobre las decisiones curriculares del departamento y sobre las debilidades en formación auditiva, las cuales podrían tener una relación con la perspectiva tradicionalista que domina actualmente.

Testimonios actuales

Dada la escasez de documentos que ayudaran a bosquejar una semblanza de Fritz Emonts, se realizó una búsqueda de personas que conocieron al autor. Fue así como a inicios del mes de noviembre de 2016 se estableció comunicación por correo electrónico con el pianista y pedagogo Achim Clemens, quien en su nota biográfica se presenta como exalumno de Fritz Emonts (Clemens, 2017b).

La intención de encontrar testimonios actuales no fue realizar una exhaustiva historia de vida de Fritz Emonts, sino únicamente bosquejar algunos rasgos de su personalidad que ayudaran a comprender su obra desde una perspectiva más humana. El pianista Achim Clemens se mostró dispuesto a colaborar en esta búsqueda; desafortunadamente, él tampoco disponía de documentos que contribuyeran a ampliar la semblanza. Propuso responder una lista de preguntas vía correo electrónico y ofreció contactar a otros exalumnos del profesor Emonts en Hagen, ciudad donde laboró y fundó la escuela de música Max Reger. Como primer contacto se formuló un cuestionario. Esta entrevista estructurada (Anexo 6) incluyó también las preguntas de los participantes del primer taller y se recibió respuesta a principios de marzo del 2017 (Achim Clemens, comunicación personal, 6/11/2016 y 14/03/2017).

En esta búsqueda de testimonios, la correspondencia electrónica y las estancias de investigación jugaron un papel muy importante. De acuerdo con el Reglamento de Investigación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (RI-UAA 2006) y con el proyecto presentado ante PRODEP, se planeó la movilidad de los investigadores y colaboradores participantes, de modo que, del 19 al 23 de junio de 2017, el profesor, doctor Gunter Kreutz, investigador del Institut für Musik de la Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, visitó el Departamento de Música de la UAA. Durante su estancia, la cual responde a los compromisos del convenio de colaboración académica celebrado en junio de 2016 por ambas instituciones, se realizaron diversas reuniones académicas con los miembros del entonces Grupo de Investigación “Educación y Conocimiento de la Música”. El profesor Kreutz participó como ponente magistral en el Cuarto Coloquio Internacional de Educación Musical a Nivel Superior y trabajó con las profesoras Zimmer y Carbajal sobre algunas de las actividades para el proyecto. En agosto de 2017, el rector de la UAA autorizó a la investigadora principal realizar una estancia para trabajar con el profesor Kreutz en el Instituto para la Música de la Universidad de Oldemburgo, del 1 al 31 de octubre de 2017; tiempo en el que se logró ampliar la revisión documental y recabar información a través de entrevistas. Se realizó un encuentro con el profesor Wolfgang Martin Stroh, especialista en educación musical intercultural y música en Latinoamérica; se colaboró con la profesora Barbara Moschner del Instituto de Pedagogía en el coloquio de elaboración de tesis de maestría y se socializó este trabajo de investigación con estudiantes de esa universidad. Se realizó una visita a la Max-Reger-Musikschule der Stadt Hagen (Escuela de Música de la ciudad de

Hagen), de la cual Fritz Emonts fue fundador y director. En esa ciudad se entrevistó a tres exalumnos del profesor Fritz Emonts: el pianista Achim Clemens, el compositor Peter Held y la pedagoga musical Elke Trachte.

De manera complementaria, con el propósito de comprender en un contexto actual las características culturales del país, se realizaron observaciones de clases de música en dos escuelas primarias: una en el norte y otra en el sur de Alemania. Se dialogó con padres de familia que valoran el aprendizaje de la música como un aspecto esencial en la formación de sus hijos y con profesores de escuelas primarias y escuelas de música municipales.



Conociendo al pianista y al pedagogo

Libertad y alegría: rasgos de una personalidad auténtica

Se consideró conveniente empezar este apartado con una historia que el escritor Rolf Breuer (2012, p. 61-69)¹ tituló *Maestro y alumna* (*Lehrer und Schülerin*):²

En su cuarto cumpleaños, Rebekka descubrió el piano. Era una cosa vieja, bastante pasada de moda. Por debajo salían dos pedales de latón, los cuales pisaba con toda su fuerza. En medio había una panza, una protuberancia de la que tenía que cuidarse para no golpearse la cabeza. Los padres la utilizaban para poner el periódico o las servilletas. Hasta mero arriba,

1 Anglicista y teórico literario austriaco (1940).

2 Traducción adaptada de Irma Susana Carbajal Vaca.

había dos candelabros, una lámpara, pero los papás lo llamaban siempre piano. Nunca había velas. Tal vez los pedales tenían que ver con eso. En su cuarto cumpleaños los invitados pusieron los regalos sobre aquella protuberancia porque el piano estaba cerca de la mesa del comedor donde ahora estaba el pastel que se iban a comer. Más tarde, después de que las mamás recogieron a los amiguitos, Rebekka recogió los regalos y, de repente, se dio cuenta de que había una tapa. La levantó y ésta golpeó la madera de atrás. La mamá la regañó. Dijo que se podría haber machucado terriblemente los dedos y volvió a cerrar la tapa. Pero, naturalmente, Rebekka ya había visto todo: una misteriosa hilera de teclas blancas y negras en un orden irregular, y también regular; era tan significativo, sin saber por qué, hermoso y tranquilo, tan distinguido en negro y blanco.

—Mamá, ¿qué hace el piano?

—¡No vuelvas a abrir nunca la tapa!

—¿Qué es lo blanco y lo negro?

La mamá seguía arreglando la casa y corría entre la cocina y el comedor una y otra vez. Rebekka la seguía también una y otra vez.

—Esas son las teclas.

—¿Qué hacen las teclas?

—Hacen música; pero, ¡déjalas! De cualquier manera, nosotros no sabemos tocar.

Y así continúa la historia, hasta que Rebekka se atreve a experimentar con el piano pensando que podría ser un radio; pero la mamá la arremete nuevamente para que deje el instrumento en paz y se pregunta si podrá cerrarlo con llave –un dispositivo que tenían muchos de los pianos verticales antiguos–. Finalmente, un maestro descubre que Rebekka tiene talento para la música y comienza a enseñarle. Después de mostrarle cómo se toca un piano, el maestro le dice: “Ahora vamos a comenzar. En diez años, practicando cuatro horas cada día, también tú podrás hacerlo. Podrás tocar todo lo que hay” (p. 67). El relato sigue y el escritor cuenta cómo Rebekka estudiaba dos horas cada día, semana tras semana, mes tras mes, año tras año, y cómo su maestro, el señor Breidenbach, sacó su antiquísimo libro de *Schüngeler-Klavierschule* –que, por cierto, fue el maestro de Fritz Emonts– y le enseñó a leer las notas, las escalas, la posición de la mano, los valores de las notas y mucho más. Al segundo día ya tocaba el “Kuckuck, Kuckuck, ruft’s aus dem Wald”, que en español significa: “Cucú, cucú,

él llama desde el bosque”. Rebekka aprendió a mover los pulgares, los nombres de los intervalos, las tonalidades mayores y menores, las tríadas y todo lo que había que leer en el libro. En un par de semanas ya había terminado las lecciones y el señor Breidenbach sacó más libros. Así aprendió a tocar las terceras en *legato*, el fraseo y los trinos; supo lo que era un tema, una variación, un rondó y cientos de cosas más. Pronto podía tocar piezas del libro que Bach escribió para Anna Magdalena, el *Álbum para la juventud* de Schumann y los estudios de Burgmüller (Breuer, 2012, p. 69).

En la narración se reconocen imágenes que podrían haber sido las de muchos hogares, tanto alemanes como mexicanos. La manera como inició Rebekka su camino en la música subraya algunos de los mitos que se han generado en torno al piano, los cuales son considerados actualmente como los principales inhibidores de la experimentación creativa: no hay que tocar el piano porque se desafina, se puede caer la tapa, se maltrata el instrumento, es un mueble muy caro, no es un juguete; creencias similares a las que se desarrollaron cuando se comenzaron a utilizar las computadoras.

En el caso de Rebekka, un maestro descubrió el gusto y el interés que tenía la niña por el instrumento y pudo desarrollar su talento. Desafortunadamente no todos los casos siguen este camino, por el contrario, la mayoría de las veces el interés se apaga en la primera llamada de atención por inspeccionar el teclado. Por el poco espacio en las casas, cada vez hay menos pianos en las familias, por lo que el descubrimiento espontáneo del interés de un niño hacia el instrumento es cada vez más inusual y, el destino de muchos procesos de iniciación que comenzaron por decisión de los padres, si por desgracia se anquilosaron en la vieja escuela, probablemente será el abandono y aborrecimiento a la música. La propuesta de Fritz Emonts es romper con los prejuicios y los mitos, permitiendo que el niño experimente con el instrumento con libertad y alegría. Esta investigación ha constatado que esta concepción fue producto de su personalidad.

Se consideró relevante delinear una semblanza del profesor Fritz Emonts, no con el fin de realizar una exhaustiva historia de vida, sino únicamente para bosquejar al ser humano detrás de la propuesta pedagógico-pianística estudiada. Con los pocos datos disponibles en internet (Wikipedia, s/f) y los testimonios de algunas personas que conocieron y convivieron con el autor, se logró un acercamiento a algunas características que lo definieron como músico, pedagogo y ser humano. En Wikipedia se encuentra una fotografía del autor, ya entrado en

años, que le fue tomada de perfil, sentado al piano, observando una partitura.³ En los artículos publicados por la revista *Üben und Musizieren* aparecen dos fotografías más: una de perfil, también al piano (Gutzeit, 1984), y otra de frente sin pie de foto (Mohrs, 1993),⁴ por lo que se desconoce si corresponde a la fecha de publicación del artículo. De su juventud se encontró una fotografía en blanco y negro que publicó el profesor honorario de la Escuela Superior Folkwang, Thomas Günther (s/f), en el documento de presentación de la academia de piano de la Escuela de Música de Hagen.⁵

Pese a que no se encontraron más imágenes, en la conversación por correo electrónico sostenida con el pianista Achim Clemens, alumno de Fritz Emonts, surgió una detallada descripción del autor que permite generar una vaga idea de su aspecto físico; pero, sobre todo, de su auténtica personalidad:

Él era realmente ¡una personalidad auténtica! Sin ser demasiado alto y no demasiado delgado, él podía cautivar inmediatamente a sus acompañantes con su amable, cálida, servicial y, en ocasiones, también jovial, manera de ser. Casi no he conocido a ninguna persona que haya tenido tantos buenos amigos como él. Hasta la fecha las personas que lo conocieron lo recuerdan con gran estima y afecto. Era muy sociable y (junto con su esposa) un maravilloso anfitrión; le gustaba invitar a sus estudiantes a comer a su casa y también a restaurantes; era un gran conversador; podía hablar sobre muchos temas de manera competente, no únicamente de música. Él sabía muy bien quién era y, en caso necesario, se oponía con gran firmeza a los acontecimientos desfavorables (Clemens, 2016-2017).⁶

Fritz Emonts fue pianista y pedagogo por convicción; una combinación que, en opinión de una de sus exalumnas, Elke Trachte,⁷ rara vez se encuentra.

3 Ver en Wikipedia: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/7b/Fritz_Emonts_1.jpg.

4 Ver en Mohrs (1993): http://www.schott-musikpaedagogik.de/cms/resources/143643118983c280c-463f9b776d926e974f95ce770/Mohrs_Emonts.pdf.

5 Ver en la página de la Escuela de Música de Hagen: https://www.hagen.de/web/media/files/fb/fb_48_mrm/Die_Klavierabteilung_der_Max_Reger_Musikschule_2.pdf.

6 Las citas y comentarios de Achim Clemens, Elke Trachte y Peter Held, exalumnos de Emonts, fueron traducidos por la autora de este trabajo, ya que la correspondencia y las entrevistas se realizaron en alemán.

7 Una de las discípulas más cercanas a Fritz Emonts. Fue su alumna desde los ocho años de edad hasta el término de la preparatoria y la preparó para su examen de admisión para la carrera de Maestra de piano. Durante sus estudios él fue su mentor y la acompañó durante sus prácticas, observando las clases que impartía, aconsejándola siempre de manera muy cercana.

Trachte (2017) mencionó como una característica esencial en el autor que su misión era encontrar talentos. Lo mismo daba clases a jóvenes y adultos, que a niños muy pequeños. Esta descripción revela una característica de generosidad que confirma su exalumno Peter Held. Aunque la relación que mantuvo con Emonts fue más como mentor en su labor como compositor, y no tanto en lo privado; reconoce como una cualidad que lo caracterizaba su afán por realizar las cosas motivado únicamente por lograr el bien común y no por conseguir un beneficio económico propio (Held, 2017). Trachte lo recuerda como un hombre sumamente equilibrado: se sentaba en su escritorio con su cigarro y observaba todo de manera armónica; daba espacio a los estudiantes y nunca se sentaba cerca de ellos (Trachte, 2017).

Su alumno Peter Held lo describe como un hombre muy serio, con dominio de la palabra, elocuente y reflexivo. Siempre mostró interés en sus alumnos y se expresaba seriamente en sus afirmaciones y muy flexible en sus juicios. Él no era el tipo de persona relajada a la que podría ocurrírsele un chiste. El profesor Emonts era benevolente y con la capacidad de cambiar su opinión si consideraba que estaba equivocado, como lo vivenció él mismo, no como maestro de piano, sino como maestro de teoría y asesor en composición. Esta flexibilidad también se reflejaba en su ejercicio profesional. Podía ser profesor universitario, pero también pianista y su actividad principal era formar docentes (Held, 2017).

Fritz Emonts nació el 15 de abril de 1920 en Breining, un poblado perteneciente al municipio de Aquisgrán (Aachen), y murió el 13 de octubre de 2003. Estudió piano con Heinz Schüngeler en Hagen y Colonia, Alemania. De acuerdo con la información de la Escuela de Música de la ciudad de Hagen (Günther, s/f), consultada en 2017, Fritz Emonts fue maestro en el Seminario Musical de la ciudad de Hagen (Hagener Musikseminar) entre 1949 y 1963, institución que dirigía su maestro Heinz Schüngeler. A la muerte de Schüngeler, en 1949, Fritz Emonts y otro de sus alumnos, Günther Faber, tomaron la dirección del instituto con el nombre de Seminario de la Comunidad de Trabajo Músico-Pedagógico de Hagen (Seminar der Musikpädagogischen Arbeitsgemeinschaft Hagen). Este seminario musical, que funcionó de manera privada entre las décadas de 1920 y 1930, es considerado como la célula que dio origen a la futura Escuela Estatal Juvenil de Música de Hagen (Jugendmusikschule), la cual se convertiría más tarde en la actual Escuela de Música de la ciudad de Hagen (Max-Reger-Musikschule) que fundó y dirigió Emonts hasta 1986. La escuela de Emonts es considerada la piedra angular de la vida musical de Hagen. Su reputación como pedagogo llevó a

la Escuela de Hagen a tener largas listas de alumnos en espera de un lugar (Günther, s/f). En Wikipedia se describe a Fritz Emonts como uno de los pedagogos alemanes más importantes del siglo xx. En opinión de su actual director, Martin Rösner, la trascendencia de la obra pedagógica de Emonts merecería que la Max-Reger-Musikschule se llamase ya Fritz-Emonts-Musikschule (Hinz, 2017), propuesta que ya se ha intentado en dos ocasiones sin éxito (Trachte, 2017).

Otras de las actividades importantes de Fritz Emonts fue su labor como docente de piano y didáctica del piano de 1965 a 1983 en la prestigiada Escuela Superior de Música de la ciudad de Essen –Folkwang-Hochschule (Günther, s/f)–. En 1958 y 1962 publicó su obra *Escuela para piano* en dos tomos: *Primer método de piano (Erstes Klavierspiel)*. El tratamiento pedagógico de iniciar con las claves de sol y fa simultáneamente a partir del do central (c'), aunque él declara que no fue una idea propia, fue reconocida en su obra porque no era una manera común en su tiempo (Mohrs, 1993). De este modo, inicia con melodías construidas en un rango pentatónico (construcción musical sobre cinco sonidos), el cual se orienta en el desplazamiento sobre los tonos fundamentales.

Su obra contempla ejemplos de la literatura clásica, canciones populares alemanas, ejercicios para desarrollar agilidad y comprender la articulación y el fraseo; conceptos que corresponderían a la dicción y al momento para respirar cuando separamos una oración de otra en el lenguaje verbal; analogía sobre la que sustentó su concepción del aprendizaje musical. El método abarca una gama de ejercicios específicamente relacionados con la independencia de melodías en ambas manos, lo que puede considerarse un preámbulo para la construcción del pensamiento polifónico, estructura indispensable para la comprensión musical del sistema musical occidental.

Entre 1992 y 1994 se publicó nuevamente su obra en una versión de tres tomos, esta vez con el nombre de *Escuela europea para piano (Europäische Klavierschule)* como una revisión y actualización de su primera escuela, en donde el autor profundizó aspectos relacionados con la educación auditiva, la improvisación y el acompañamiento de la canción alemana (*lied*), así como de canciones del folclor internacional (Mohrs, 1993). En la nueva versión, Emonts incluyó una gran cantidad de piezas para cuatro manos que están orientadas a la educación musical en grupo, un interés especial en su obra. La edición trilingüe de la *Escuela europea* –alemán, inglés y francés– fue la respuesta a las tendencias generadas por la creación de la Unión Europea. Además de las dos escuelas, existen doce cuadernos adicionales con literatura pianística de los siglos xvii al xx para dos

y cuatro manos, así como tres discos compactos (Schott, 2017).⁸ Es importante destacar que su consolidado prestigio lo llevó a ser un importante colaborador en la redacción de los planes de estudio de piano pertenecientes a la Federación de Escuelas Alemanas de Música (VdM-Verbandes deutscher Musikschulen)⁹ en 1974 y 1990.

Amor al niño, a la música, al instrumento y a la naturaleza

La versatilidad del profesor Emonts se reconoce en su exitoso desempeño profesional como pianista y maestro de piano, así como formador de profesores, autor y director escolar. Su concepción pedagógica no se enfoca únicamente en la disposición de herramientas técnicas de enseñanza. Como lo sostuvo en la entrevista que le realizó Gutzeit (1984), estaba convencido de que existía un talento pedagógico; una habilidad que no se adquiría por la lectura científica o por el estudio de preguntas psicológicas. Fue testigo de que maestros que no se habían ocupado científicamente de la pedagogía poseían un “eros pedagógico” que estaba disponible como “sustancia de vida”, habilidad que no es verificable en una prueba de admisión. Aludiendo a ese eros pedagógico, Emonts describió a un buen maestro como un ser que se definía por tres características principales: el amor al niño, al instrumento y a la música, las cuales consideraba eran las que harían crecer orgánicamente las capacidades de un estudiante. A lo largo de la entrevista, añadió a esta caracterización que un buen pedagogo debería tener también una imagen concreta de “naturalidad” para tocar, la cual será determinante en la interpretación. Para Emonts, esta naturalidad únicamente se puede lograr si se es capaz de mostrar amor a la naturaleza y al entorno. Así corrigió su primera caracterización tripartita, añadiendo una cuarta: un buen pedagogo es quien profesa su amor al niño, a la música, al instrumento y a la naturaleza (Emonts en Gutzeit, 1984, p. 80).

La apertura y honestidad con la que expresa sus experiencias y deseos en las entrevistas confirman lo que sus exalumnos recuerdan de su personalidad. Emonts expresó que comenzó a enseñar desde que era estudiante. Si bien lamentó que en su juventud tuvo que dedicar cinco años al servicio militar, situación

8 Editorial Schott. Disponible en: <http://www.schott-cms.com>.

9 VdM. Disponible en: <http://www.musikschulen.de>.

que interrumpió su desarrollo musical para lograr ser un “pianista renombrado”, siempre cultivó una relación muy especial entre dar clases y hacer música, lo cual nunca dejó de hacer. Dar clases fue para él una necesidad y cada día practicaba al menos una hora; tiempo que intensificaba cuando tenía que dar conciertos. Cada día sentía la necesidad de conocer algo nuevo, así fueran nuevas ediciones u obras de literatura tradicional que deseaba aprender y estudiar, no necesariamente para tocar en público, sino para satisfacer una necesidad personal. Consideraba que para el pedagogo musical era indispensable practicar y dar conciertos. Al respecto, su opinión fue determinante:

Si excluimos los días de vacaciones, en los cuales probablemente no dispondré de un instrumento, la “regla” es sin excepción. Considero indispensable practicar y dar conciertos. Seguramente hay músicos que ya no tocan, que únicamente dirigen una escuela, que son editores, publican escritos y ya no tienen el apremio de sentarse al instrumento cada día. Drásticamente dicho, los considero falsos profetas. Porque anuncian la salvación en el camino de la música, pero evidentemente ellos no lo necesitan para sí mismos. Esto carece de credibilidad (Emonts en Gutzeit, 1984, p. 79).

Además de los testimonios de sus alumnos, Clemens, Trachte y Held, quienes vivenciaron esta intensa y comprometida actividad musical –como un concierto que ofreció en el museo de Hagen con las *Variaciones Goldberg* al clavicémbalo, el cual recuerda Peter Held con agrado–, se cuenta con una evidencia material en un disco en acetato que grabó el profesor Fritz Emonts con el profesor Klaus Hellwig en 1978, el cual, sorpresiva y generosamente, envió el pianista Achim Clemens a la investigadora. La grabación, cuyo contenido se puede consultar en el Anexo 2, consiste en una selección de estudios de concierto de los autores más representativos de las escuelas pianísticas de los siglos XVIII, XIX y XX. Recibir una evidencia auditiva como ésta durante el proceso de investigación fue una experiencia realmente inspiradora.

Un pedagogo experto y flexible

El pianista Achim Clemens estudió con Emonts aproximadamente seis años; primero en clases privadas en Hagen –durante la adolescencia– y, posterior-

mente, en Essen, en la Folkwang-Hochschule, donde Emonts fue profesor de piano y de didáctica. Clemens califica al profesor Emonts como un experto de primera clase con una visión muy flexible. Si una pieza era muy difícil para un alumno, la sustituía por una versión más sencilla y también utilizaba materiales adicionales de su propio maestro, el pedagogo musical y compositor Heinz Schüngeler. Clemens cree que, aunque Emonts sostenía que su primera escuela la había concebido pensando en su hija, quien se sentaba al piano a tocar de oído en edad preescolar, la propuesta estaba pensada para alumnos de cualquier edad. De acuerdo con su experiencia docente, considera que es posible concluir-la en un lapso de dos a tres años como máximo. Comentó que la propuesta no estaba dirigida exclusivamente para escuelas de música, pues ha sido utilizada por profesores privados y destacó como un hecho importante que el profesor Emonts haya formado a cientos de maestros y pianistas.

Resulta significativo que, respecto de la diferenciación sobre la perspectiva técnica de la *Primera escuela* y la *europaea*, Emonts no emitiera una valoración de superioridad de una sobre la otra. Consideraba que la elección dependería de las costumbres que tuviera cada profesor y de las metas que deseara lograr. Esta intencionalidad se confirma en la práctica, ya que ambas versiones se encuentran disponibles para su venta. Emonts consideraba que la *Escuela europea* ofrecía una gran riqueza de material musical y una forma de iniciación con las teclas negras que era conveniente en procesos iniciales para desarrollar la práctica de oído; sin embargo, se imaginaba que la “vieja escuela”, como él la llamaba, podría funcionar muy bien con niños que fueran capaces de trabajar concentradamente y que avanzaran también rápidamente (Mohrs, 1993, p. 18); una apreciación que, aunque no haya sido una intencionalidad inicial, se consolidó en la práctica, quizá por el cambio paulatino en el perfil de los usuarios.

Cuando Clemens fue alumno de Emonts ya era adolescente, por lo que su formación inicial no fue mediada ni por la *Primera escuela* ni por la *europaea*. Recuerda muy bien las primeras obras que trabajó con su profesor: *Suite inglesa no. 3 en sol menor BWV 808* de Johann Sebastian Bach, *Sonata op. 2 no. 3* de Ludwig van Beethoven, *Papillons op. 2* de Robert Schumann, *Sonata op. 2 no. 3* de Paul Hindemith. También recuerda que cuando trabajaba con literatura musical, la clase la estructuraba de una manera muy sencilla:

Primero escuchaba la obra completa y después trabajaba junto con el alumno en todo lo que le parecía importante. Partía de lo más grande a lo más peque-

ño. Empezaba con historia, forma y estructura de la pieza, las progresiones armónicas y, por último, las pequeñas marcas expresivas y su significado en conjunto. Conmigo trabajaba únicamente en lo musical. No recuerdo haber recibido de él alguna indicación técnica (Clemens, 2016-2017).

Aunque Clemens sí ha utilizado la escuela de Emonts en su práctica docente, señala que no la utiliza desde el punto de vista técnico. Para ello, utiliza también otros materiales, como los ejercicios para piano del profesor Peter Bernhard Feuchtwanger (1930-2016), pianista, compositor y pedagogo alemán, alumno de Edwin Fischer y Walter Gieseking. Feuchtwanger enseñó por muchos años en Londres y Achim Clemens fue su asistente durante sus últimos 30 años, hecho que lo hace definirse a sí mismo como “[...] más un producto de Feuchtwanger que de Emonts” (Clemens, 2016-2017).

Achim Clemens considera que el profesor Emonts otorgaba un gran valor a la enseñanza de la música moderna y la trabajaba con la misma meticulosidad y dedicación que una sonata tardía de Beethoven. Recuerda que apreciaba mucho *El libro de los sonidos (Buch der Klänge)*¹⁰ de Hans Otte. En cambio, propuestas como la de John Cage,¹¹ para piano preparado, no eran de su agrado.

En relación con el acercamiento del profesor Emonts a la música latinoamericana, Clemens recuerda que en una fiesta privada tocó “Odeon”, el tango brasileño de Ernesto Nazareth (1863-1934) y, además, en alguna ocasión tocó con él a dos pianos una linda pieza del argentino Carlos Gustavino (1912-2000). Clemens tiene la impresión de que también conocía muy bien la música de Heitor Villalobos (1887-1959) y de Alberto Ginastera (1916-1983); lo que confirmaría su apertura a la interculturalidad y su flexibilidad por acercarse a las distintas músicas.

Un estilo de vida musical artesanal y creativo

Emonts concebía un estilo de vida musical que emanaba de una necesidad artesanal y creativa: “Yo toco desde la compenetración con el instrumento, desde la necesidad de palparlo y de ocuparme de él con mis manos [...] Así como me

10 Audio de *El libro de los sonidos*. Disponible en Youtube (2012): <https://www.youtube.com/watch?v=H-d19aStgwXI>

11 Audio de la *Sonata V para piano preparado*. Disponible en Youtube (2012): <https://www.youtube.com/watch?v=jRHokZRYBIY>.

gusta trabajar en el jardín, así me gusta trabajar en el piano y ocupo mis manos cuando toco”. De ahí que considerara sumamente importante que los maestros fueran capaces de tocar ante los estudiantes. Creía firmemente que un estudiante que aprende una sonatina, por ejemplo, podría conceptuarla mucho mejor si escuchaba a su maestro tocar una sonata grande de Beethoven, de Schubert o de Brahms. Aquí Emonts no se refería a una comprensión en sentido amplio, sino a la percepción de la música y su registro emocional:

[...] si un niño no tiene nada más que el sentimiento de que ocurrió algo especial y presiente lo enigmático de algo grande, si percibe que el maestro muestra habilidades para el instrumento, las cuales el niño querría alcanzar, entonces se habrá logrado una meta pedagógica importante (Emonts en Gutzeit, 1984, p. 79).

Para Emonts, la calidad sonora dependía de cierto instinto, pero también de la búsqueda del maestro de conexiones entre las condiciones psíquicas y físicas del alumno, y para ello, tocar de oído ofrecía más posibilidades que tocar por nota.

Mohrs (1993) se interesó por conocer las diferencias que Emonts había observado entre los alumnos de las décadas de 1950, 1960 y 1990 a través de su larga trayectoria como maestro de piano, director de una escuela y profesor de piano y didáctica del piano en la Folkwang-Hochschule en Essen. Al respecto, comentó que la diferencia principal estaba en el acervo de experiencias musicales adquiridas en la familia porque, debido a las actividades profesionales, los padres cantaban cada vez menos con sus niños. En su opinión, lo que se hacía en el jardín de niños no compensaba esta debilidad en los fundamentos que generarían las sensaciones musicales, los cuales debían ser fomentados a edad temprana.

Otra diferencia es que los medios de comunicación –se refiere a los medios de su tiempo: televisión, radio y discos compactos– educaban hacia la pasividad, lo que había disminuido la actividad individual porque el tiempo que se usaba en la televisión faltaba en el desarrollo de experiencias musicales propias y creativas. Peter Held (2017) se refiere a este hecho como una característica que obliga a cambiar la perspectiva de un usuario actual de la escuela de Emonts. Él mismo, como maestro de piano, se siente desconcertado al atender niños que olvidan de una semana a otra lo que practicaron. Lo destaca como una diferencia entre el

contexto en el que Emonts escribió su escuela y el contexto actual en el que los niños están expuestos a constantes distracciones en las redes sociales y los videojuegos, en general.

Una diferencia más la situó en los valores que refleja la música actual (se refiere a la década de 1990), refiriéndose a la música de fondo de los supermercados: “[...] Esta música se dirige hacia valores que son distintos de los que nosotros antes relacionábamos con la ‘poesía’: poesía de las canciones infantiles, poesía de las estaciones del año, poesía de la naturaleza [...]” (Emonts en Mohrs, 1993, p. 15). Esta característica es una de las improntas de la *Primera escuela*. Se podría decir que la poesía de las canciones infantiles es la clave para el desarrollo musical, como se verá en el quinto apartado.

Emonts señaló que algo novedoso en la década de 1990 fue el gusto de los alumnos por la música pop y jazz. Ante esta tendencia, se muestra abierto y positivo porque él mismo tocaba con mucho gusto música de jazz, pero lamenta que existiera un retroceso en la música de rock, que se había vuelto algo primitiva y rítmicamente pobre:

En el rock casi sólo hay compases binarios (2/4 o 4/4), el compás ternario es rarísimo. Después hay sólo un arsenal relativamente pequeño de posibilidades armónicas, mientras que en el jazz las posibilidades armónicas son mucho más ricas. Incluso si se piensa en Debussy, quien fue considerado propiamente el *non plus ultra* de la tonalidad, vemos que la música de jazz trajo un enriquecimiento a la sustancia armónica (Emonts en Mohrs, 1993, p. 15).

Haber realizado esta descripción de la personalidad de Emonts abrió paso a comprender con mayor profundidad las intencionalidades explícitas del autor e interpretar con mayor certeza las intencionalidades pedagógicas ocultas en su escuela que se documentan en el siguiente apartado.

Intencionalidades pedagógicas: caracterización de una escuela

Una escuela y no un método

La información obtenida de los dos artículos encontrados, Mohrs (1993) y Gutzeit (1984), ampliada con precisiones adicionales emanadas del diálogo intercultural de la primera etapa, las percepciones de los usuarios –reales y potenciales– y las entrevistas a los exalumnos del profesor Emonts, posibilitaron reconocer distintas intencionalidades pedagógicas en la *Primera escuela para piano* de Fritz Emonts. Se asumieron como intencionalidades explícitas tanto las descripciones que hizo el mismo autor sobre su escuela como las recomendaciones que realizó para los maestros; sin embargo, a lo largo de la investigación se realizaron diversas interpretaciones de la información recabada en las distintas etapas, las cuales no podían ser ignoradas, por lo cual, se asumieron como intencionalidades ocultas. El resultado del análisis de las intencionalidades fue la presente caracterización de la escuela del autor.

Esta investigación se registró con el título “Análisis semiótico del método para piano de Fritz Emonts”. Ante la dificultad para traducir el término *Klavierspiel*, como aparece en la *Primera escuela*, se utilizó la palabra *método*, como se ha utilizado tradicionalmente para designar las distintas propuestas pedagógicas utilizadas en las clases de piano. La versión ilustrada y ampliada de la década de 1990 de la propuesta de Emonts se llama, en alemán, *Europäische Klavierschule*. El término *Klavierschule* podría haber sido traducido como *escuela europea*; sin embargo, la editorial Schott eligió la palabra *método* en los prefacios que incluyó en español, francés e inglés.

Derivado de las reflexiones y hallazgos de esta investigación, se decidió referirse a la propuesta de Emonts con el término *escuela*, porque se encontró que el concepto escuela conlleva implicaciones epistemológicas que merecen ser problematizadas. Los profesores que participaron en la primera y segunda sesión del taller pedagógico, después de haber leído y reflexionado sobre este concepto, expresaron su comprensión de diversas maneras; se documentaron aquí algunas de ellas (ТРИ, 2017):

“Una forma de aproximarse a la enseñanza del piano [...] el tipo de literatura y estrategias para enseñar [...]”.

“Es más que un método a seguir, una filosofía. No sólo se trata de ejercicios o piezas, sino de una forma de ver la enseñanza [...]”.

“Se refiere a un proceso metódico, no eventual y no aleatorio, [...] dar seguimiento a la enseñanza [...], por lo que una escuela tiene una parte más integral, más filosófica y más analítica que una enseñanza aislada de lecciones”.

“Emonts encontró una manera de formar un alumno pianista, de formar a alguien que se va a dedicar al piano [...] por eso consideró importante educar el oído planeando un progreso muy bien diseñado [...]”.

“Más que un método es un enfoque de educación del piano a través de obras, obras pequeñas, muy bien concebidas, muy bien estructuradas [...]”.

“Me ha gustado mucho el compendio de ejercicios porque lo hace de una manera gradualmente dosificada. Es una herramienta fácil de aplicar. La escuela

para piano es un concepto muy amplio. Creo que Emonts no quería un método sino una herramienta más amplia en la que se pudiera integrar el criterio del alumno [...]. La propuesta se puede ampliar [...], por eso incluye materiales de muchos autores”.

Cada una de las descripciones anteriormente expuestas destaca los distintos aspectos que les fueron significativos; sin embargo, no se reconoció en ellas una homogeneidad conceptual. A partir del trabajo realizado en los talleres pedagógicos, se encontró que precisar la distinción entre *método* y *escuela* resulta de vital importancia, sobre todo en el contexto mexicano. El término *método* es vago porque se ha utilizado de manera genérica para referirse a libros con intencionalidades pedagógicas de naturaleza distinta: un método puede ser un libro con piezas para niños, un libro de piezas para principiantes, una colección de piezas para estudiantes avanzados, un compendio de lecciones, o bien, de ejercicios de los que se desconoce la visión pedagógica integral del autor.

La dificultad que se deriva de esta vaguedad se ilustra en la siguiente experiencia, comentada durante el diálogo hermenéutico realizado por Carbajal Vaca y Zimmer Rether en la primera etapa de esta investigación; experiencia que podría ser común a distintos contextos mexicanos de formación musical: un estudiante, que por iniciativa propia decide practicar los ejercicios de velocidad de *El pianista virtuoso* del pedagogo francés Charles-Louis Hanon (1819-1900), con el único fin de obtener destrezas motrices para la velocidad, difícilmente podrá decidir, sin la orientación de un maestro, en qué momento requerirá cada ejercicio y cómo podría realizarlo, pues desconoce si con estos mismos ejercicios podría atender otras necesidades de formación que quizá sean más urgentes, como la calidad sonora, la construcción melódica, la relajación o el control gradual de sus movimientos. Paralelamente, podría decidir utilizar colecciones de estudios más líricos como los del pianista y compositor alemán Johann Friedrich Franz Burgmüller (1806-1874) como material de repertorio y no para atender un propósito técnico-musical como “estudios”. De lo anterior se deduce que estas decisiones son precisamente las que el pedagogo materializa en su “método”.

Las definiciones de la palabra *método* no clarifican esta distinción; sólo hacen referencia a distintas acepciones: “modo de decir o hacer con orden”, “modo de obrar o proceder”, “hábito o costumbre que cada uno tiene y observa”, “obra que enseña los elementos de una ciencia o arte”, “procedimiento que se sigue en las ciencias para hallar la verdad y enseñarla” (DLE, 2017). Con base en lo ante-

rior, una obra para la enseñanza pianística que se presente ordenada, refleje un proceder, se haya vuelto una costumbre, muestre los elementos del arte pianístico, podría ser denominada método; sin embargo, si se asume como sinónimo de escuela, se habrá dejado de lado que una escuela es una propuesta pedagógica para ser utilizada en procesos de enseñanza-aprendizaje vivos y cambiantes, es decir, que para implementarla se pueden seguir métodos distintos. Una obra que se define como “método” consistiría entonces en delinear la manera para llegar a una meta. Si bien, la publicación de materiales requiere la difícil decisión de disponerlos en una organización fija, de ello no se deriva que el autor haya seguido inflexiblemente ese camino en su práctica pedagógica con todos sus discípulos. En consecuencia, es importante subrayar que cada proceso de aprendizaje requiere un método, y un método no consiste en la progresión de lecciones plasmadas gráficamente en un libro, sino en el tratamiento pedagógico que cada docente diseña para un proceso de enseñanza-aprendizaje en particular; proceso que puede ser mediado con distintos materiales en función de necesidades educativas individuales en un momento determinado. En este sentido, es que el concepto *escuela* –en especial en el caso de la propuesta de Emonts– abraza de mejor manera la visión pedagógica global de su creador, propuesta sobre la cual un docente, usuario de ella, diseña su propio camino, su propio método.

Una escuela oportuna para conservar una tradición

La entrevista de Gutzeit (1984) centró su atención en la popularidad que Emonts había alcanzado con la *Primera escuela* a principios de la década de 1980 y enfatizó el hecho de que, para esa época, cientos de niños ya se hubieran familiarizado con su nombre. Aunque Emonts no imaginaba que tendría ese éxito, sí tenía la certeza de que había logrado cubrir oportunamente un hueco pedagógico. Irrumpió con una nueva visión de educación pianística el estancamiento que existía en su país porque todas las escuelas para piano disponibles en su tiempo habían sido escritas antes de la Primera Guerra Mundial (1914-1918).

Entre las escuelas que refirió Emonts están la escuela de Rose de 1879, iniciada por el músico, compositor y pedagogo Max Bisping (1817-1890), cuyo alumno Alfred Rose reelaboró en cinco tomos. Rose dedicó este trabajo a su maestro

con el nombre de *Nueva escuela para piano de Bisping-Rose*,¹ la cual se convirtió en una de las escuelas para piano más prestigiosas del siglo XIX. En 1900 fue editada por Hofmeister en dos tomos y para la década de 1930 ya se había reeditado más de treinta veces (Lesnik, 2013; Bisping, 2017).

Otra más de las escuelas utilizadas antes de la propuesta de Emonts era la de Gustav Damm, pseudónimo con el que el pedagogo Theodor Leberecht Steingraber (1830-1904) firmó su obra que tituló *Escuela para piano y tesoro melódico para la juventud*,² dedicada a sus hijas. De acuerdo con la información de la editorial Steingraber (2017), esta escuela se editó por primera vez en 1868. Hasta la Primera Guerra Mundial, se imprimieron más de dos millones de ejemplares en 12 lenguas distintas y su uso ha continuado hasta el siglo XXI. En la portada del libro aparece lo siguiente: “Instrucciones prácticas probadas para aprender a tocar minuciosamente el piano. Más de 140 piezas musicales con gusto y diligencia motivadoras para dos y cuatro manos y ejercicios técnicos para avanzar rápidamente” (Steingraber, 2017).

También se utilizaba la escuela *El joven pianista*³ de Richard Krentzlin (1864-1956), cuya primera edición se realizó en 1898. El primer tomo de esta escuela se describió como un curso práctico para la iniciación, con énfasis en canciones populares (ZVAB, 2017).

El conocimiento profundo que tenía Emonts sobre los materiales disponibles en su época le permitió reflexionar y esbozar una nueva propuesta pedagógica para la iniciación del piano. En los Estados Unidos de América ya se habían escrito otras escuelas. Mohrs (1993) señaló que las escuelas para piano norteamericanas llevaban una ventaja de diez años sobre las escuelas alemanas. Las describió como más modernas y con mayor claridad y precisión en la planeación y organización de sus contenidos, pues atendían la escritura, la teoría, la técnica, la interpretación, el repertorio, la improvisación y el acompañamiento de *lied*, entre otras habilidades; incluso estaban planeadas para varios años. Aquí refirió la escuela de John W. Schaum (1905-1988), el método en seis tomos de W. Palmer (1917-1996) y M. Manus (1926-1916) (*Alfred's Basic Piano Library*) o la Escuela de Carol y Walter Noona. Mohrs preguntó a Emonts si esta visión curricular de avanzada sería transferible a Alemania, pues para Emonts había algunas diferencias importantes entre los maestros europeos (alemanes) y los americanos: la

1 *Neue Klavierschule von Bisping-Rose*.

2 *Klavierschule und Melodienschatz für die Jugend*.

3 *Der junge Pianist*.

tradición y la libertad. En Europa se tiene una tradición más antigua que en América y la *Escuela europea* no considera necesaria la sistematización rígida, como la de las propuestas estadounidenses, porque apostaba más al desarrollo libre de fuerzas individuales, tanto de los maestros como de los alumnos (Mohrs, 1993, p. 17). Esta visión de libertad en el pensamiento alemán se reconoce en la voz de Marita Zimmer en el análisis hermenéutico, cuando subraya que el reto para el maestro es aterrizar pianísticamente los conceptos y dar vida a lo que Emonts propuso como herramientas (Carbajal Vaca y Zimmer Rether, 2015).

Hablar de *tradición*, y más de una tan longeva como la alemana, hace pensar que para Emonts los conocimientos musicales debían ser socializados en la oralidad y necesariamente en la relación alumno-maestro, lo cual sería coincidente con la visión de Kessler y Camarena, quienes señalan que la escuela de Emonts, por sí misma, no puede tener una relación directa con la tradición pianística alemana. Al mismo tiempo, esto explica por qué Emonts no vio ninguna necesidad de redactar textos con verbalizaciones más amplias en sus libros. La oralidad explica también por qué en la tradición pianística alemana se da un alto valor a utilizar textos originales –*Urtext*–.⁴ En opinión de Mohrs (1993), las sugerencias de dinámica, fraseo y tempo pueden ser una ayuda necesaria;⁵ refiere aquí ediciones como la de Busoni de la obra de Bach que, en su opinión, contiene muchos consejos útiles y significativos que no están en las ediciones *Urtext*. Mohrs expresó en la entrevista que las ediciones *Urtext* dejaban desamparados a los alumnos porque no ofrecían indicaciones para que un alumno encontrara una interpretación adecuada a cada estilo o época.

Emonts veía esta situación de manera muy distinta y comentó que su maestro Heinz Schüngeler había sido el primero en editar una versión práctica *Urtext* del *Clave bien temperado*; sin embargo, murió después de la guerra y no la pudo terminar. Su maestro se había desprendido de las ediciones de Mugellini (1871-1912), Czerny (1791-1857), Busoni (1866-1924) y todas las que contenían indicaciones adicionales, porque tenía una concepción muy clara de lo que debía trabajar el maestro con el alumno:

4 Texto original, con la notación tal como la escribió el autor. No contiene indicaciones adicionales del editor.

5 Dado que Mohrs fue colaborador de las ediciones de la *Escuela europea* de Emonts, en la entrevista no se puede asegurar que la opinión de Mohrs sea real. Podría tratarse de una anotación provocativa con el propósito periodístico de que Emonts expusiera su postura.

Schüngeler se imaginó esta edición de Bach de la siguiente manera: en la página izquierda se encontraría la versión *Urtext* y a la derecha su revisión con digitación y sugerencias para la ornamentación, dinámica, etc. Se debería reconocer en la imagen de las notas lo que era propio de Bach y lo que provenía del editor. Únicamente sobre esta base se puede establecer una relación personal con Bach, Mozart, Chopin u otros compositores. Soy de la opinión de que el espacio que queda abierto en las ediciones *Urtext* es tan grande, que el intérprete tiene muchas posibilidades para formar la pieza. Por supuesto, al principio es necesaria la ayuda del maestro, pero no es necesario que todo se dé masticado al alumno (Emonts en Mohrs, 1993, p. 18).

Quizá para hacer realidad la visión de su maestro fue que Emonts incluyó una estrategia didáctica sobre esta temática en el tercer tomo de su *Escuela europea*. Se trata de la *Gavotte de la suite francesa en mi mayor*, la cual presenta en una versión *Urtext* y una edición del alumno de Busoni, Egon Petri (1881-1962). El propósito pedagógico que señala Emonts explícitamente es que con este ejercicio el estudiante encuentre, de manera independiente, el camino hacia la expresión de la intención del compositor en tempo, dinámica, articulación, pedal, etcétera. Es importante destacar que, en la página anterior a la gavota, Emonts incluyó ejercicios para la realización de ornamentos, trinos, mordentes, cadencias, cadencias dobles, cadencias dobles con mordente, acentos ascendentes, acentos descendentes, acentos con mordente, acentos con trino, entre otros (Emonts, 1994, pp. 73, 74); de modo que pueda integrarlos, creativamente, en la gavota.

En la pauta que marca una tradición, se entiende que el camino que traza Emonts en los dos tomos de su *Primera escuela* va dirigido hacia la comprensión de autores de música académica comprendida entre los siglos XVIII y XX. Clemens constató esta intencionalidad cuando relata que la mayor parte de su clase estaba conformada por los autores alemanes clásicos y románticos: “al menos así lo viví como su alumno” (Clemens, 2016-2017), comenta. La tradición que se oculta detrás de esta intención no es evidente para los usuarios porque las escuelas, tanto la *Primera* como la *europea*, contienen música folclórica y popular, que podría interpretarse como una decisión contraria a la intencionalidad de conservar una tradición; sin embargo, en las entrevistas a los exalumnos de Emonts, quienes conocieron más sobre su formación y su entorno, se destacó el interés del autor por conservar una tradición musical específica. Clemens (2016-2017) sostiene que la escuela de Emonts se relaciona con la larga y sólida tra-

dición pianística alemana, de la cual estaba completamente convencido y de la que Clemens considera que Emonts fue fiel representante. Aquí Clemens refiere una influencia de pianistas como Edwin Fischer (1886-1960), Wilhelm Kempff (1895-1991), Edward Erdmann (1896-1958) y Walter Gieseking (1895-1956), y más tarde, Detlef Kraus (1919-2008), con quien el profesor Emonts tuvo una gran amistad. Asimismo, el exalumno de Emonts, Peter Held (2017), subrayó que era muy importante conocer la línea pedagógica que le antecedió. Así, señaló una cadena de músicos que comienza con el maestro Schüngeler, quien fue alumno de alumnos de Liszt, Liszt de Czerny, Czerny de Beethoven, Beethoven de Fux y Fux de Bach. Held precisa que al delinear este camino, no quiere colocar a todas las personalidades en el mismo nivel de importancia; lo mencionó a colación del interés de la investigación porque le pareció significativo poder reconocer, pedagógicamente, de dónde provienen los impulsos.

Kessler y Camarena (2017), quienes fueron alumnos de Alexander Sellier y Detlef Kraus –discípulos de Gieseking y Kempff, respectivamente–, consideran que la obra de Emonts no se puede relacionar directamente con esta tradición porque la grafía, por sí misma –sin un maestro que la medie–, no es capaz de comunicar la manera de interpretar y producir una línea melódica:

[...] lo que llamamos “escuela tradicional alemana en el piano” tiene que ver con la manera de interpretar; y ésta, a su vez, tiene raíces en legados a través de la historia de la música y sus compositores: ¡recuerda lo que dice Bach en el preámbulo de las invenciones acerca de la manera como se debería tratar de tocar el clavicordio,⁶ siendo éste un instrumento de percusión! Esto lo vivieron

6 Se refiere aquí a la manera *cantabile* que Johann Sebastian Bach enfatizó como indispensable para tocar el clavicordio:

“Auffrichtige Anleitung

Wormit denen Liebhabern des Clavires besonders aber denen Lehrbegierigen, eine deutliche Art gezeigt wird, nicht alleine (1) mit 2 Stimmen reine spielen zu lernen, sondern auch bey weiteren progrossen auch (2) mit dreyen obligaten Partien richtig und wohl zu verfahren, anbey auch zugleich gute inventiones nicht alleine zu bekommen, sondern auch selbige wohl durchzuführen, am allermeisten aber eine cantable Art im Spielen zu erlangen, und darneben einen starcken Vorschmack von der Composition zu überkommen. Verfertiget von Joh: Seb: Bach. Hochf. Anhalt-Cöthenischen Capelmeister, 1723” (Steglich, 1970).

“Guía sincera

Mediante la cual, a los aficionados del clavicordio, especialmente aquellos deseosos de aprender, se muestra, una manera clara, no únicamente para aprender a tocar limpiamente a dos voces, sino también, con progresos posteriores, manejar tres partes obligadas correctamente y bien; esto no es únicamente para lograr buenas invenciones, sino también para desarrollarlas bien; sobre todo, para lograr una manera *cantabile* y, al mismo tiempo, adquirir un fuerte gusto por la composición.

todos nuestros alumnos hace algún tiempo. Únicamente a través de la transmisión directa de maestro a alumno, quienes hicieron hincapié en interpretar “a la manera alemana” podemos hablar de esa tradición. Así, yo oí lo que dijo Kraus que decía Kempf que decía Brahms. Demostrarla, se puede únicamente sobre ejemplos musicales. La manera de construir “*Melodik*” (melodía) en nuestro instrumento exige una manera específica de oír que únicamente puede transmitir un maestro que se ocupa a diario de este asunto. Esto no quiere decir que solamente en el centro de Europa se haya desarrollado esa sensibilidad: ¡piensa en Federico Chopin, quien tenía una manera innata de crear melodía, como pocos! Entonces es el crear melódico: un hijo del talento musical en primer orden. El oír melódico puede ser entrenado y, en consecuencia, una técnica pianística que ayude a realizarlo. Tu maestro me comentaba [se refiere a Friedemann Kessler] que si tú recuerdas sus observaciones en clase, lo que les enseñó tuvo que ver precisamente con la construcción melódica, entre otras muchas cosas [...]. Claro está que esto lo hizo con elementos pedagógicos. Muchos aspectos propios de esta tradición melódica son tan complejos que aún no se pueden verbalizar. El mejor ejemplo de esto sería un director de orquesta quien, sin hablar, trata de sugerir la expresión (por ejemplo: todas las presentaciones que tuve bajo la dirección del maestro José Guadalupe Flores quien, desde joven, domina magistralmente esta cualidad). Entonces, hay que reflexionar acerca de la totalidad, en cómo se expresa y se pronuncia la música [...] (Kessler y Camarena, 2017).

Queda claro que una propuesta pedagógica de nivel inicial, pensada para niños principalmente, no pretende lograr el pensamiento filosófico que entra en juego a nivel verbal y no verbal en una clase de piano de nivel superior, como las que sostuvieron Kessler y Camarena con Sellier y Krauss, o Clemens con Emonts. El camino para lograr una comprensión propia sobre la construcción melódica y sobre la manera de lograr calidad sonora en la interpretación musical de alto nivel es largo; sin embargo, es importante registrar en este trabajo que Emonts estuvo cerca de este pensamiento musical que ha merecido la etiqueta de *tradición alemana* y que pueden reconocerse elementos de esta corriente en algunos escritos de pianistas como Walter Gieseking, cuya base para el desarrollo de la

Expedido por Joh: Seb: Bach. Maestro de capilla de Anhalt-Cöthen, 1723” (Steglich, 1970). Traducción de Carbajal Vaca, 2017.

técnica pianística fue la formación auditiva, un aspecto sustancial en la propuesta de Emonts.

Giesecking recomendaba la práctica de la visualización, la memoria y el desarrollo de la autoconciencia para escuchar, con gran detalle, la calidad en la producción sonora en relación con los movimientos, los cuales debían ser los estrictamente necesarios para lograr una sonoridad determinada (Giesecking y Leimer, 1972). Este pensamiento se reconoce en las entrevistas realizadas a Emonts por Gutzeit y Mohrs; y es importante ponerlo en relación con la propuesta, con el fin de comprender que la intencionalidad pedagógica de Emonts está orientada hacia una meta interpretativa que fue cultivada en su propio proceso educativo; un proceso detallado y preciso de educación auditiva que está en estrecha relación con fundamentos musicales muy concretos. Estos fundamentos se reconocen desde las primeras lecciones de la escuela en pequeñas indicaciones, como podrían ser las pequeñas comas colocadas al final de cada idea musical, con el propósito de ayudar al reconocimiento de frases. Se infiere que la declamación dinámica y de calidad sonora *cantabile* que Emonts sugirió a través de estas comas, eran características verdaderamente alcanzables con un dominio técnico pedagógicamente dosificado y trabajado desde el primer contacto con el instrumento.

Como se expuso en el estado del conocimiento de esta investigación, actualmente se dispone de una gama muy amplia de propuestas para la iniciación del piano (Fratricí, 2017; Mohrs, 1993, p. 17). En opinión de Mohrs (1993), en la década de 1980, los primeros dos, hasta tres años de clase, estaban pedagógicamente bien cubiertos. Lo que hacía falta era material metodológicamente organizado para alumnos avanzados que los ayudaran a encontrar su propio camino hacia una interpretación artística personal. Él describió los métodos existentes como propuestas centradas en la explicación del ritmo, ejercicios para digitación, apoyo para el avance técnico, entre otros aspectos; pero creía que faltaban indicaciones que aportaran más a la interpretación artística y a la forma musical. A este respecto, Emonts respondió que en los tomos dos y tres de la *Escuela europea* pudo ocuparse detalladamente de esta necesidad, ya que había logrado organizar un compendio de pequeñas obras que preparaban la entrada a las grandes obras de la literatura pianística; una intencionalidad que ya es evidente en el segundo tomo de la *Primera escuela*. Emonts señaló, por ejemplo, que había incluido algunos capítulos exclusivos para tratar los temas “*cantabile*” o “*con espressione*”, y comentó que, probablemente, sería la primera vez que se trataban esos temas en una propuesta pedagógica en esa manera. En

la entrevista explicó cuidadosamente aspectos técnicos, como el siguiente, cuya intencionalidad pudiera no ser tan evidente:

Por ejemplo, si pienso que un pianista debe cristalizar su práctica fundamentalmente en acordes donde el tono superior es el más importante, debe ser cuidadoso con el peso en la parte interior como con la ligereza de la parte exterior. Entonces aquí hay un problema técnico-musical real. Por otra parte, puede ocurrir que el acorde o la melodía de la mano derecha deba trasladarse a la izquierda y que las dos manos logren tocar *cantabile* equilibradamente, por ejemplo, en Bach. Éstos son problemas que trato de manera consciente (Emonts en Mohrs, 1993, p. 17).

Aunque esta explicación se refiere a la *Escuela europea*, en la *Primera escuela* ya se evidenciaba esta intencionalidad en el tratamiento que le dio a los arpeggios y acordes en las páginas 39 y 41 del primer tomo, y en los ejercicios para independencia de las voces en cada mano, que se entienden como el preámbulo al reto técnico de articulación de terceras en *legato* (TI, p. 45), así como la conducción de voces independientes que requerirá el coral de Schulz en la última página del primer tomo. En la página 18 del segundo tomo, Emonts dio continuidad a esta temática con otra gama interesante de ejercicios de mayor grado de dificultad, los cuales fueron concebidos como ejercicios preparatorios para estudiar la *Marcha del soldado (Soldatenmarsch)* de Schumann. Esta manera creativa y consecuente de colocar ejercicios previos a una pieza en la que sitúa una problemática específica es una característica de la escuela de Emonts que pedagógicamente es motivadora.

Una escuela compacta y flexiblemente sistemática

Emonts aseguraba que cuando escribió su *Primera escuela*, en su país no se utilizaba otra que comenzara con las claves de sol y fa simultáneamente. Esta característica distinguió su proyecto; era novedosa en su país; sin embargo, él mismo subraya que esa idea de iniciación no fue creación suya, sino de Hugo Riemann (1849-1919), quien editó una escuela para piano que se publicó en Leipzig en

1906 con el título *Escuela normal de piano para principiantes*,⁷ la cual no tuvo éxito. En 1919, en los Estados Unidos de América había aparecido la *Escuela para piano de Diller-Quaile*, basada en ese sistema. Esa propuesta, que continúa vigente en Nueva York, fue fundada por las pianistas Angela Diller y Elizabeth Quaile, quienes estaban convencidas de que la capacidad para entender y crear música podía ser desarrollada por todos, no únicamente por alumnos selectos. Ellas concibieron una aproximación comprensiva a la enseñanza de la música en una combinación formativa de clases individuales de piano, desarrollo de la musicalidad y teoría. Diller y Quaile diseñaron materiales para profesores, entre los que se encontraba una serie de libros que comenzaron a escribir en 1918. El primero de ellos: *The First Solo Book* (Diller-Quaile School of Music, 2017). En Alemania, Alexander Burkhard ya había introducido el principio de iniciar con el do central y las claves de sol y de fa en un método publicado por Schott en 1938. Emonts aclara que Burkhard conoció este principio en América y no por el trabajo de Hugo Riemann en Alemania. A pesar de que ya había propuestas de iniciación con ambas claves simultáneas, Emonts consideraba que no eran lo suficientemente sistemáticas, por lo que la sistematicidad fue una meta en su trabajo.

A diferencia de la *Escuela europea (Europäische Klavierschule)*, editada en la década de 1990, la cual consta de tres tomos de aproximadamente cien páginas cada uno, bellamente ilustrados por la artista gráfica Andrea Hoyer,⁸ la *Primera escuela (Erstes Klavierspiel. Ein Lehrgang für den Anfangsunterricht)* fue concebida de manera muy compacta en dos pequeños tomos de 48 páginas cada uno, en los que se exponen sistemática y dosificadamente cada uno de los fundamentos teórico-musicales y técnico-pianísticos necesarios para comenzar a estudiar las obras de los compositores más representativos de la historia de la música entre los siglos XVIII y XX. Esta sistematización ha sido claramente reconocida y valorada como funcional por los usuarios actuales de la *Primera escuela* (ТРИ, 2017).

La edición a color de la década de 1990 provocó que la *Primera escuela* fuera identificada posteriormente en las tiendas de música en Alemania como “la escuela gris” por el color de las pastas, almacenando en este color un significado relacionado con un reclamo de los usuarios. El testimonio de Peter Held (2017) confirma esta sospecha. Held, quien posteriormente fuera alumno de Emonts en

7 *Normal-Klavierschule für Anfänger*.

8 Ella misma estudió de niña con la *Primera escuela para piano*. Emonts consideró que sus ilustraciones fueron bien logradas y esperaba que transmitieran a los niños la alegría de estudiar piano (Mohrs, 1993, p. 19).

asignaturas teóricas, comenzó a estudiar piano con la *Primera escuela* cuando tenía diez años de edad, pero no directamente con Emonts, sino con otro maestro de la ciudad que la utilizaba. Al año de haberla iniciado, abandonó la *Primera escuela* de Emonts y las razones que enlista son: el color gris de las pastas del libro, la dificultad que imponía a un principiante iniciar directamente con la polifonía –una cualidad que valora actualmente como una de las grandes riquezas de la propuesta–, y la imposibilidad de relacionar la música del álbum de Los Beatles, que había recibido cuatro años antes, con la clase de piano que recibía: “eso es lo que tenía en la cabeza y ahora tenía que tocar: bam, bam, bam (tararea los sonidos do, re mi lentamente de la primera lección del libro de Emonts... [y ríe]), eso no encajaba, entonces comencé a tocar batería” (Held, 2017).

La *escuela* contiene algunos títulos que podrían llamarse capítulos, aunque no se identifican de manera tan clara como lo sería en un texto escrito únicamente en el sistema semiótico-lingüístico. Esta carencia de capítulos numerados podría ser interpretada como una imprecisión o un descuido del autor; sin embargo, en esta investigación se ha constatado que la manera en que Emonts dispuso los contenidos hace posible la lectura de varias estructuras, cada una desde una óptica distinta, lo que apoyaría la intencionalidad de flexibilidad y creatividad que esperaba en los docentes y confirmaría la pertinencia de evitar el concepto método para nombrar la propuesta.

La maestra Maria Rita Zimmer Rether, profesora-investigadora de la Universidad de Guadalajara, sugiere que se puede leer una primera estructura a partir de los contenidos generales:

- I. Piezas
- II. Estudios
- III. Ejercicios técnicos y específicos
- IV. Piezas a cuatro manos
- V. Indicaciones del autor

También puede ser leída una estructura a partir del proceso de aprendizaje que, sin conocer la visión pedagógica del autor, podría confundirse con un método. Este proceso sí está verbalizado en los pequeños títulos de lo que podrían ser los capítulos de los libros, pero habrá que enfatizar que Emonts declara que no se trata de seguirla al pie de la letra, sino que el maestro es quien decide cuándo y cómo utilizarlos.

En este sentido, la *escuela* contendría cuatro grandes apartados:

- I. Piezas en posición de do central con tres dedos (entre las primeras seis páginas)
- II. Piezas con cinco dedos (a partir de la página siete)
- III. Piezas y ejercicios con cinco dedos en otras posiciones paralelas en diferentes tonalidades
- IV. Desplazamientos dentro de una pieza (a partir de la página veintiuno se presentan progresivamente hasta alcanzar una ejecución en un rango más amplio del teclado)

A partir del desarrollo técnico señalado en los dos tomos, se podría leer la siguiente estructura:

Tomo I

- I. Experiencias a cuatro manos (pp. 10, 20, 25, 31, 34, 44)
- II. Independencia y equilibrio (pp. 11, 14 y 18)
- III. Alteraciones (p. 12)
- IV. Otras posiciones y desplazamiento de posiciones dentro de una pieza (pp. 13, 21)
- V. Corcheas (p. 19)
- VI. Puntillo (p. 20)
- VII. Fraseo y articulación: *legato* y *staccato* (p. 23)
- VIII. Ejercicios para el paso del pulgar –preparación para escalas– (p. 26)
- IX. Ejercicios de velocidad (p. 29)
- X. Arpegios y cadencias (pp. 39 y 41)
- XI. Terceras ligadas (p. 45)

Tomo II

- XII. Danzas de los grandes maestros (primeras 13 páginas).
- XIII. Sextas e intervalos, ejercicios y estudios (pp. 14-20)
- XIV. Tresillos (p. 21)
- XV. Estudios rítmicos (p. 24)
- XVI. Escalas y cadencias en tonalidades menores (p. 28)
- XVII. Piezas ejemplares en modo menor
- XVIII. Escala cromática (p. 35)

XIX. Pedal (p. 38)

XX. Escalas y piezas con más de tres alteraciones (p. 43)

Por su parte, la doctora Sonja Bayerlein (2017), pedagoga musical e investigadora de la ciudad de Oldemburgo, realizó una contribución a este trabajo analizando el primer tomo de la *Primera escuela* de Emonts desde el punto de vista de los contenidos culturales, y reconoció las siguientes temáticas presentadas en el Cuadro 1:

Cuadro 1. Temas en la *Primera escuela* de Fritz Emonts (tomo I).

Alemán ⁹	Español
<p>I. Kinderlieder</p> <p>a. Traditionelle Kinderlieder</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Hopp, hopp, Hopp!</i> • <i>Summ, summ, summ</i> • <i>Hänsel und Gretel</i> • <i>Winter ade</i> • <i>Auf dem grünen Rasen</i> <p>b. Selbst komponierte Kinderlieder von Fritz Emonts</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Jäger und Hase</i> 	<p>I. Canciones infantiles</p> <p>a. Tradicionales</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>¡Hop, hop, hop!</i> (p. 7) • <i>Zum, zum, zum</i> (p. 8) • <i>Hansel y Gretel</i> (p.14) • <i>Adiós, invierno</i> (p. 19) • <i>Sobre la verde hierba</i> (p. 15) <p>b. Canciones compuestas por Fritz Emonts</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>El cazador y la liebre</i> (p. 8)
<p>II. Volkslieder</p> <p>a. Kuckuck</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Sitz ein klein's Vöglein</i> • <i>Ein Kuckuck wollt ausfliegen</i> • <i>Der Mond, der scheint</i> • <i>Freut euch ihr Schäfersleut</i> • <i>Der Kuckuck und der Esel</i> • <i>Die Tiroler sind lustig</i> • <i>Der Maien ist kommen</i> • <i>Schön ist die Welt</i> • <i>Trariro, der Sommer, der ist do</i> • <i>Der Winter ist vergagen (Ein Maienlied)</i> • <i>Kommt, ihr G'spielen</i> • <i>Willkommen, lieber schöner Mai</i> • <i>Der Mond ist aufgegangen (Abendlied)</i> <p>b. Wiegenlieder</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Wiegenlied (Schlaf, liebes Kindchen, tu die Augen zu...)</i> • <i>Kindlein mein, schlaf doch ein (mährisch-schlesisches Volkslied)</i> • <i>Wiegenlied aus Böhmen (S. 35)</i> 	<p>II. Canciones populares</p> <p>a. Cucú</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Se posa un pajarito</i> (p. 10) • <i>Un cucú quería volar</i> (p. 12) • <i>La luna que brilla</i> (p. 13) • <i>Alégrese pastores</i> (p. 20) • <i>El cucú y el asno</i> (p. 23) • <i>Los tiroleses son divertidos</i> (p. 23) • <i>Está llegando mayo</i> (p. 24) • <i>El mundo es bello</i> (p. 30) • <i>Trariró, el verano llegó</i> (p. 30) • <i>Se fue el invierno (Una canción de mayo)</i> (p. 33) • <i>Vengan a jugar</i> (p. 44) • <i>Bienvenido, querido y hermoso mayo</i> (p. 47) • <i>Salió la luna (nocturno)</i> (p. 48) <p>b. Canciones de cuna</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Canción de cuna (Duerme, niñoito querido, cierra los ojos...)</i> (p. 9) • <i>Niñoito mío, duérmete ya (canción popular de la región de Moravia y Silesia, actualmente República Checa)</i> (p. 22) • <i>Canción de cuna de la región de Bohemia</i> (p. 35)

⁹ Las canciones que aparecen en cursivas aún se cantan actualmente. Las páginas referidas corresponden a la edición de 1958, reimpressa en 1986.

continuación de tabla

Alemán	Español
III. Lieder und Stücke mit religiösem Kontext (Feste etc.) <ul style="list-style-type: none"> • Dreikönigslied (Dreikönig) • Glockenläuten • <i>Hirtenlied - Was soll das bedeuten (Weihnachten)</i> • <i>Abendlied Nun wollen wir singen (Abendgebet)</i> 	III. Canciones y piezas con contexto religioso (festividades, etc.) <ul style="list-style-type: none"> • Canción de los tres reyes (Reyes Magos) (p. 9) • Sonidos de campanas (p. 10) • <i>Canción pastoral - ¿Qué significa eso? (Navidad)</i> (p. 19) • <i>Ahora queremos cantar (Oración de la tarde)</i> (p. 21)
IV. Tänze <p>a. Instrumentale Tanzstücke</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kleines Menuett • Tanzlied (aus Frankreich) (S. 21) • Maientanz • Tanzstück (Carl Orff) • Rundtanz • Ungarischer Tanz • Tanz (J. B. Lully) • Menuett (Mozart) • Tanzlied aus dem Siebengebirge <p>b. Selbstkomponierte Tanzstücke</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tanzlied • Kleiner Walzer • Tanzlied • Pfeifermarsch • Jagdhörner 	IV. Danzas <p>a. Instrumentales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pequeño minueto (p. 10) • Danza (francesa) (p. 21) • Danza de mayo (p. 21) • Pieza para bailar (Carl Orff) (p. 24) • Ronda (p. 25) • Danza húngara (p. 25) • Danza (J. B. Lully) (p. 31) • Minueto (Mozart) (p. 41) • Canción para bailar de las siete colinas (p. 44) <p>b. Danzas compuestas por el autor</p> <ul style="list-style-type: none"> • Canción para bailar (p. 12) • Pequeño vals (p. 13) • Canción para bailar (p. 16) • Marcha de los silbatos (p. 22) • Los cornos del cazador (p. 40)
V. Lieder aus anderen Ländern <ul style="list-style-type: none"> • Lied aus Spanien • Glockenläuten (altfranzösisch) • Französisches Vokllied (S. 16) • Tanzlied (aus Frankreich) (S. 21) 	V. Canciones de otros países <ul style="list-style-type: none"> • Canción de España (p. 16) • Sonidos de campanas (vieja canción francesa) (p. 10) • Canción popular francesa (p. 16) • Canción para bailar (francesa) (p. 21)

continuación de tabla

Alemán	Español
<p>VI. Kulturelle Kontexte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wiegenlieder • Instrumentalpraxis im Alltag (Jagdhörner, Pfeifermarsch) • Musik anderer Länder (Frankreich, Ungarn, Spanien) • Kinderlieder • Volkslieder (aus verschiedenen deutschsprachigen Regionen) • Religiöse Feste (Weihnachten, Dreikönig) • Kleine Stücke großer Meister • Etüden 	<p>VI. Contexto cultural</p> <ul style="list-style-type: none"> • Canciones de cuna • Práctica instrumental cotidiana (Los cornos del cazador [p. 40], Canción de los silbatos [p. 22]) • Música de otros países (Francia, Hungría, España) • Canciones infantiles • Canciones populares (distintas regiones de habla alemana) • Fiestas religiosas (Navidad, Reyes Magos) • Pequeñas piezas de grandes maestros • Estudios

Es evidente que las categorías de las estructuras logradas no son conceptualmente equiparables; sin embargo, existe una progresión de metas teórico-musicales que van de lo más simple a lo más complejo; progresión que va de la mano con experiencias auditivas que, en el tiempo en que fue elaborada la propuesta, probablemente estaban frescas en el oído de los niños y adultos. En cada una de las esquematizaciones el enfoque es distinto y esto revela la flexibilidad con la que cada usuario podría utilizar la propuesta.

Una escuela gradual y pianísticamente equilibrada

La propuesta de lectura de claves simultáneas, si bien no fue el elemento creativo de la propuesta, porque esa idea se le atribuye a Hugo Riemann, sí fue su capacidad didáctica. Siguiendo la propuesta de Riemann y apoyándose en la filosofía del pedagogo japonés Shin'ichi Suzuki (1898-1998), Emonts utilizó la analogía del aprendizaje de las lenguas para cimentar su escuela. Esta perspectiva la evidenció explícitamente en el prefacio de su *Escuela europea*: “La música es el idioma que todo el mundo entiende” (Emonts, 1993, p. 7).

Inspirado en el *Mikrokosmos* de Bartók, que es una propuesta monocromática, sin ilustraciones y muy pobre en explicaciones (Mohrs, 1993, p. 19), Emonts diseñó, en torno a la analogía lingüística, un camino para aprender el piano paso a paso. Desde el supuesto de que, así como los hijos de diplomáticos

aprendían simultáneamente dos idiomas, consideró que entonces, de la misma manera, era posible aprender simultáneamente dos claves. Emonts calificó el descubrimiento de Riemann como “el huevo de Colón”, porque consideraba que con ello se evitaba que el niño, posteriormente, tuviera que lidiar con una suerte de obstáculos con la transición a la clave de fa, en la que, de pronto, tiene que definir de manera diferente las notas que aprendió primero. Emonts reporta que este fenómeno ya había sido reconocido por otros pedagogos como el momento en el proceso de aprendizaje en el que muchos alumnos abandonaban el estudio del piano. Probablemente, aún en nuestros días, este fenómeno pueda seguir ocurriendo, por lo que la manera gradual y controlada como Emonts va integrando cada elemento nuevo permite que la *escuela* sea utilizada como una herramienta didáctica efectiva.

Emonts señaló, como otra de las bondades en la manera de iniciación con el do central en ambas manos, el hecho de que se obligara a la mano izquierda a guiarse independientemente y tomar distancia de los esquemas de acompañamiento. Quizá esta característica de independencia entre las manos sea la más evidente en la *Primera escuela*, la cual tiene un declarado énfasis en el pensamiento polifónico, indispensable para la comprensión de obras del periodo barroco, especialmente de Johann Sebastian Bach, que han sido valoradas como necesarias en el currículo formal.

Es importante destacar que, en este aspecto, Emonts tomó distancia de la perspectiva de su maestro Heinz Schüngeler (1884-1949), cuya escuela comenzaba con las dos manos en clave de sol. En la época de Emonts, la iniciación con dos claves era controvertida porque la crítica sostenía que se limitaba la alegría del niño por el movimiento, puesto que al fijar los dos pulgares en el do central, no se ofrecía libertad suficiente para desplazarse por el teclado. Emonts pensaba que esta debilidad se compensaba con la posibilidad de tocar de oído y trasponer a las distintas octavas y en los espacios de quintas desde las primeras páginas. Estas acciones que equilibran la propuesta no aparecen de manera explícita en los tomos. Probablemente, Emonts asumía que podían ser deducidas a partir de los signos musicales, presentes o ausentes, como ocurre en las primeras páginas del primer tomo, en el que la ausencia de claves es un indicador para dirigir las estrategias hacia la práctica de oído y a la trasposición.

Mientras la propuesta de Riemann consistía en comenzar con el do central, con lo que se limitaba la práctica a un espacio sonoro, Emonts proponía tocar con notas y sin notas para familiarizar al alumno con las siete octavas y media de todo

el piano. Si bien la práctica con partitura sí podría restringir el espacio sonoro, la práctica sin partitura ofrecía la posibilidad de recorrer todo el teclado. Esta idea es la que prevalece en las primeras lecciones, pero se infiere que también puede ser implementada más adelante y con énfasis en aspectos más complejos como la forma.

En relación con cuestiones de técnica pianística, una recomendación importante era que el niño no tocara sentado para que pudiera explorar todo el teclado. La noción de juego está presente al permitir movimientos de los brazos (cruzando hacia adelante y hacia atrás) y otras articulaciones. Aquí, Emonts destacó una diferencia más con la manera tradicional de enseñar que estaba centrada en los dedos: él enfatizó que en su *Escuela europea*, a diferencia de la *Primera*, los dedos no son el factor decisivo; son únicamente el punto de apoyo de los brazos para entrar en contacto con las teclas y existe una diferencia con su metodología pianística antigua, la cual comienza con los dedos desde el do central hacia las articulaciones de las manos, luego los antebrazos, hasta mover el brazo completo. Su reflexión en relación con su primera propuesta y la nueva es que ese camino de lo pequeño hacia lo grande le parecía mucho más complicado y poco natural. Además, podría generar más tensiones que del modo inverso, es decir, partiendo de los movimientos grandes de los brazos, a los antebrazos, a las articulaciones de las manos y, por último, los dedos.

Mohrs (1993) aludió, en este punto, a la discusión crítica de la propuesta técnica de Rudolf Maria Breithaupt (1873-1945), un musicólogo y pedagogo musical que propuso en su obra *La técnica pianística natural (Die natürliche Klaviertechnik)* privilegiar el peso del brazo y minimizar el toque de los dedos. Emonts no propuso este extremo, únicamente enfatizó la inversión del proceso para que el movimiento de los dedos fuera el último paso y no el primero. Elke Trachte (2017) señaló como aspecto técnico fundamental de Emonts la relajación. Ella considera que la visión pedagógica de Emonts estaba dirigida a no generar tensión. Este aspecto es sumamente importante porque los ejercicios técnicos que colocó en las páginas 11, 14 y 18, de su primer tomo de la *Primera escuela*, los cuales están dedicados a desarrollar la independencia de los dedos, deben adquirir su sentido en esta primera premisa de relajación y en el objetivo auditivo de cuidar la calidad sonora; de otro modo, ocurrirán situaciones como la que escuchó la maestra Marita Zimmer de uno de sus alumnos: “Ah, estos ejercicios, a mí me dijo mi maestro anterior que eran prensas de tortura, ejercicios de tortura” (Carbajal Vaca y Zimmer Rether, 2015, p. 6). Para Zimmer, este

comentario, que podría sonar gracioso, dice mucho de cómo ha comprendido el maestro los ejercicios. Si Emonts dijo que quería calidad en el sonido y contacto con el instrumento, lo que menos puede derivarse de estos ejercicios es un chiste así.

Él delineó en su propuesta ciertos límites para elegir materiales complementarios. El uso de ejercicios de Hanon, por ejemplo, que erróneamente han sido degradados en su valor como ejemplo de lo más mecánico e inútil, pueden ser una herramienta para lograr la calidad sonora:

[...] en el fondo, cualquier ejercicio puede ser una propuesta para llegar a esa calidad de sonido. Eso es lo que un músico debe considerar valioso [...]. El punto es que entendamos dónde está la esencia de cada pieza o cada ejercicio para de ahí hacer el conecte hacia el fundamento. Así nos damos cuenta a través de qué canal podemos conducir al alumno. Porque si no entendemos la esencia, o tratamos de encontrarla, tampoco sabemos cómo vamos a guiar al alumno a través de los ocho aspectos [se refiere a la base semiótica de los ocho registros que se movilizan en el aprendizaje de la música] (Carbajal/Vaca y Zimmer Rether, 2015).

Una escuela para la creatividad y práctica grupal

El peligro más grande que observó Emonts en la práctica docente fue que el maestro se apegara estrechamente a la escuela y, con ello, explotara muy poco su propia fantasía. Directamente expresó:

Nunca habrá una escuela para piano ideal. Existe un infinito número de posibilidades de dar clases de piano llenas de fantasía y de modelarla para cada niño. Un método de 80 o 90 páginas no puede captar todos los matices; cuando mucho puede proponer modestas sugerencias. Cuento con la independencia y fantasía de los maestros que, de acuerdo con su convencimiento personal e independiente, pondrán en la clase todo lo que una escuela no puede ofrecer (Emonts en Mohrs, 1993, p. 19).

Para Emonts, cada escuela únicamente podía ser un hilo conductor; no una cadena a la que debía atarse un maestro. Confiaba en la responsabilidad del maestro que ha tomado en serio su profesión y ha logrado una relación

interior con la música. También creía que los maestros actuales podían haber llegado a una mejor calidad que antes y para ello no era imprescindible seguir una escuela:

Un maestro calificado puede subsistir también sin escuela, o puede hacer algo con cualquier escuela para piano; y un mal maestro no puede lograr mucho incluso con una escuela famosa. Lo decisivo es siempre el talento pedagógico y la fantasía del maestro y su capacidad para ajustarse al niño de la manera correcta; también a las características especiales de ese niño que pueden ser muy distintas. En mi nueva escuela aparecen de manera significativa más indicaciones que antes, pero incluso aquí, de manera consciente, no he explicado todo lo que cada maestro sabe y que puede dar a cada niño en la manera adecuada (Emonts en Mohrs, 1993, p. 17).

Contundentemente, desde la entrevista sobre su *Primera escuela*, afirmaba: “El maestro que se ciñe al contenido del método de la primera a la última página, sin añadir algo propio para trabajar, no es un buen pedagogo” (Gutzeit, 1984, p. 77). La obra de Emonts comprende otros compendios de piezas ordenadas sistemáticamente para auxiliar al maestro y complementar su escuela, pero deseaba que el maestro modificara y enriqueciera su propuesta con ideas frescas y adecuadas a cada contexto y a cada alumno.

Para el interés central de esta investigación fue muy significativo encontrar que Gutzeit enfatizara precisamente la imposibilidad del usuario de una escuela para acceder a los propósitos metodológicos del autor. Un poco en tono de reproche, Gutzeit preguntó a Emonts por qué no había incluido recomendaciones en su obra. Él subrayó que esto no respondía a un descuido, sino a una decisión premeditada que tenía el firme propósito de fomentar la creatividad del maestro:

Comencé muy temprano a pensar sobre la pregunta de cómo crear una escuela para piano, sin especular que realmente llegaría a hacerlo. En esas reflexiones, la “formación auditiva al piano” jugó un papel importante. Cuando comenzó realmente el trabajo serio de realizar una escuela para piano llené muchas páginas sobre ese tema. Tenía la intención de seguir desarrollando lo que mi maestro Heinz Schüngeler había comenzado en su escuela para piano. Finalmente tomé la decisión de abandonarlo. Para mí era claro que precisamente la educación auditiva práctica es realizable únicamente si se le da libertad al maestro para

desarrollar los ejercicios adecuados para cada alumno o para cada grupo. Ya he dicho que estoy convencido de que el autor de una escuela para piano debe ser reservado y no intervenir en la relación individual maestro-alumno. Si ahora escribiera un libro para maestros, un libro de texto de la escuela de piano, trataría ampliamente este tema (Emonts en Gutzeit, 1984, p. 77).

Las pequeñas –pero importantes– anotaciones metodológicas recuperadas de las entrevistas son las que no resultan del todo explícitas en los tomos mismos de la *escuela para piano*. Gutzeit (1984) enfatizó que la obra de Emonts conectaba una intención metodológica no únicamente con la obra en su conjunto, sino también individualmente con una meta en cada ejercicio y en cada pieza, por lo que le pidió al profesor que expresara algunos consejos u orientaciones más precisas para que los maestros de piano que estuvieran utilizando su *escuela* pudieran seguirlas; recomendaciones que, como se declaró en el primer capítulo de este trabajo, se consideran intencionalidades explícitas.

Es evidente que las piezas integradas por Emonts en la *Primera escuela* provienen, principalmente, del folclor alemán y europeo que, como lo señaló la doctora Sonja Bayerlein (2017), en algunos casos aún están en el oído de los niños. La apertura y flexibilidad del maestro por la que aboga Emonts, permite que cada docente incluya piezas de distintas regiones y contextos. Es en esta línea que Emonts recomendaba incluir música actual en las clases, lo que no se interpreta como una contradicción a su intencionalidad de conservar una tradición pianística, sino como un recurso pedagógico en la perspectiva constructivista del aprendizaje significativo.

Ante la provocadora pregunta de Mohrs sobre cuál sería su postura si un alumno le dijera que no le gusta mucho tal o cual pieza de Czerny o de Kirnberger y expresara que preferiría tocar algo de The Beatles o de Michael Jackson, la respuesta que ofreció Emonts, si se desconoce el fundamento de su propuesta, podría parecer nuevamente contradictoria. Él pensaba que se habían tomado en demasiada consideración formas antiguas como el minueto o la gavota en las clases, dejando de lado formas más actuales. Esta idea la argumentó con el ejemplo sobre la manera como Ana Magdalena Bach estudió el libro que le escribió su esposo: “[...] seguramente no estudió su libro porque en él se encontraban danzas sublimes y valiosas de tiempos antiguos. Tenemos que partir del hecho de que Bach tomó las danzas de su tiempo, eran actuales entonces y no tenían nada de ‘sublime’ en sí y eran realmente para bailar” (Emonts en Mohrs, 1993, p. 15).

Para Emonts, era claro que en las clases era posible incluir *boogie*, tango, *blues* y otras músicas de su tiempo; esta particularidad ya se muestra con mayor claridad en la *Escuela europea*. Recomendaba consultar la lista de literatura para piano editada por la Asociación de Escuelas Alemanas de Música (*Verband deutscher Musikschulen-VdM*), la cual se actualiza constantemente. La VdM es una asociación conformada, a su vez, por 16 asociaciones estatales que reúne 930 escuelas públicas de música en Alemania en las que enseñan 39 mil profesores especializados en 4 mil ubicaciones del país. En esa asociación se toman las decisiones educativas para los 1.4 millones de niños, adolescentes y adultos que aprenden música en Alemania. La asociación ofrece la asesoría de 40 consejeros especialistas en cada uno de los instrumentos y áreas del conocimiento, como teoría, grupos orquestales o coros (VdM, 2017).

Emonts no consideraba que hubiera una diferencia sustancial entre su *Primera escuela* y la *europea*; sin embargo, sí deja claro que tomó distancia de un aspecto técnico en el que reflexionó con mayor profundidad en relación al movimiento de los dedos. Para evitar tensión, en la *Escuela europea*, el movimiento de los dedos es el último paso, y con este cambio, Emonts tomó la decisión de disminuir los ejercicios técnicos que había propuesto en la *Primera escuela* porque deseaba dejar la formación técnica en manos del maestro. No era que los ejercicios técnicos no fueran necesarios, sino que consideraba que el maestro era quien debería elegir qué aspectos reforzar, de acuerdo con cada alumno. Su visión sobre la técnica era clara en su respuesta:

Considero que se pueden practicar problemas técnicos directamente en las piezas musicales; no se requieren, necesariamente, ejercicios o estudios abstractos. Además, en mi opinión, las clases en una fase inicial no deben girar demasiado en torno a la correcta posición de las manos. Algunos niños hacen los movimientos correctos de manera inconsciente y natural; otros dado que aún tienen articulaciones débiles, no logran la posición que desea el maestro. No olvidemos que incluso pianistas famosos no siempre han tenido una posición “académica”: así, por ejemplo, Horowitz, uno de los más grandes pianistas de nuestro tiempo, tocó con una posición de los dedos que parecía imposible y uno se maravillaba de que pudiera tocar así; sin embargo, él tocaba en una hermosa e incomparable manera. La pulsación no se desarrolla en la medida de una imagen preconcebida sino siempre en relación con la mano del niño. El maestro debe tomar en cuenta la anatomía de la mano del

niño si intenta desarrollar funciones de toque de manera natural (Emonts en Mohrs, 1993, p. 14).

Para Emonts no existe un camino único para llegar a la meta y tampoco una única técnica. Esto dependerá de la disposición de la mano, porque las condiciones físicas tienen también un trasfondo en su constitución psíquica, un mundo interior que tiene su efecto en la motricidad. Definió la técnica como el punto medio entre la mente y el alma porque la calidad sonora depende de una disposición psíquica del ser humano:

Escuchas experimentados pueden reconocer por la calidad sonora qué pianista toca. En mi juventud se podía reconocer claramente la calidad sonora de Edwin Fischer y Walter Gieseking, y ahora se puede diferenciar entre Pollini o Rubinstein. No sólo es la manera como conforman la música, dinámica o agógicamente, sino una cuestión de la relación entre su psique con el sonido. En un violinista o un chelista es quizá más fácilmente reconocible que en un pianista, pero quien tiene experiencia suficiente, puede detectar diferencias significativas (Emonts en Mohrs, 1993, p. 14).

La descripción que realizó el mismo Emonts sobre los cambios en su propuesta pedagógica, para los propósitos de este trabajo, puede ser considerada una intencionalidad explícita en relación con su concepción de la técnica. El hecho de que su *Escuela europea* sea más extensa le permitió retrasar algunos temas, por ejemplo, el “*legato-staccato*”, el cual aparece relativamente temprano en la *Primera escuela* (p. 23). Desde el punto de vista “técnico”, el material de aprendizaje fue expandido. Esto no respondía a que a los alumnos no se les pudiera exigir tanto como antes, como lo sugirió Mohrs en su cuestionamiento, sino que observó que con su primera propuesta se requería una gran cantidad de materiales adicionales para alumnos que no avanzaban tan rápido, lo cual no era sobreentendido para los docentes. Ya en su época, algunos maestros le reprochaban que esta versión tan compacta estuviera concebida para niños talentosos.

Actualmente, tanto Held, Clemens y Ense, maestros de piano alemanes, exalumnos de Emonts, manifiestan haber dejado de utilizar la *escuela* de su maestro –incluso la *europea*– porque avanza demasiado rápido y muchas de las canciones alemanas que están incluidas en el libro ya no son significativas para los niños; ya sea porque ya no las cantan en casa, o porque simplemente les son

ajenas. En los videojuegos y los medios a los que están expuestos los niños, no se socializan las canciones tradicionales sino experiencias “musicales” de características muy distintas. Por esa razón, los niños actualmente no tienen en el oído las canciones que propone Emonts como entrada al mundo musical (Held, 2017). Esta percepción les ha valido el adjetivo de “anticuadas”, por lo que han preferido otras propuestas, como la de Walter y Carol Noona: *Rico lernt Klavier*, de finales de la década de 1980, que propone una entrada mucho más sencilla. Los maestros comentaron que la situación real en las escuelas de música es que muchos niños no pueden seguirla, por lo que la catalogan como una escuela concebida para niños talentosos, no para alumnos “normales” (Ense, 2017; Clemens, 2017a; Held, 2017).

Esta última aseveración es semejante a la de algunos profesores que participaron en el taller pedagógico, quienes consideraron también la velocidad en la progresión como un impedimento para niños que no se dedicarán seriamente al piano; sin embargo, también hubo profesores que, tras haber ejercitado la práctica sin notas, es decir, de oído sin lectura, encontraron en ella una propuesta de acceso muy natural a la musicalidad, incluso desde las primeras lecciones (TPI, 2017).

Como intencionalidad explícita, se encontró que Emonts tenía en mente dos aspectos importantes que se contraponen a esta valoración:

1. Su escuela debía ser divertida tanto para un niño de 7 años como para uno de 14; esto quería decir que deliberadamente intentó excluir canciones de nivel de desarrollo muy bajo. Quería conseguir que un adolescente de 13 años no sintiera rechazo por el contenido de las canciones, por eso no incluyó ninguna cancioncita “Heia-popeia”¹⁰ (Gutzeit, 1984, p. 76).
2. Quería que la escuela estuviera cargada con el menor número de elementos que de cualquier manera incluye el maestro; por esa razón, omitió explicaciones o comentarios sobre los compases o las tríadas. Centró su atención en el aspecto del fraseo y articulación, porque tenía la sensación de que era uno de los aspectos más descuidados en la pedagogía pianística; y dedicó espacio a la complejidad del uso del pedal porque en el tiempo que lo escribió no había encontrado nin-

¹⁰ Carl Orff. “Heia-popeia” (“Schulwerk”). Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=DVxaAD-nk6nQ>.

guna propuesta pedagógica para la utilización consciente con ejercicios e indicaciones correspondientes. Por esa razón, incluyó una selección de piezas conducidas sistemáticamente.

Para lograr estos dos propósitos se requieren estrategias, y Emonts consideró la clase de piano grupal como una opción. En la entrevista, Gutzeit se refirió al tiempo en el que Emonts fue director de la Escuela de Música de la ciudad de Hagen y le preguntó acerca de la situación sobre la afluencia imparable de alumnos de piano, la cual no era distinta a la de otras escuelas. Por una parte, para Emonts, esta afluencia era bienvenida; pero como director era difícil, porque a pesar de que se ofrecían muchas opciones para estudiar otros instrumentos, las solicitudes para estudiar piano eran las más numerosas. Motivado y, hasta cierto punto, influido por la opinión de Gutzeit, quien expresó que era indignante ver cómo muchos pianistas llenaban las escuelas de música sin haber sido nunca acompañantes de otro estudiante en toda su vida, Emonts respondió que las escuelas de música debían aprovechar todas las posibilidades para ofrecer a los pianistas el estímulo y apoyo para la práctica conjunta lo más pronto posible. Para él, esa posibilidad comenzaba tocando a cuatro manos y seguía con el acompañamiento a alumnos de flauta de pico, hasta el trío o la interpretación de sonatas. Tanto en la *Primera escuela* como en la *Escuela europea* este interés es evidente. Los dos tomos de la *Primera escuela* contienen pequeñas piezas para cuatro manos, y esta línea la prolonga en otros libros complementarios que escribió específicamente para esta práctica, como *Wir spielen vierhändig* (*Toquemos a cuatro manos*; para principiantes ED 4793) y *Mit 4 Händen um die Welt* (*Con cuatro manos alrededor del mundo*; canciones y danzas internacionales ED 8000).

Resulta interesante contrastar la concepción de Emonts sobre su nueva escuela, expresada en la entrevista de Mohrs (1993), con lo que comentó casi una década antes en la entrevista de Gutzeit (1984). Él no consideraba que su *Primera escuela* hubiera sido concebida para estudiantes más grandes porque la creó para su hija que todavía no iba a la escuela; sin embargo, se evidencia que, en su nueva propuesta de *Escuela europea*, al poner a disposición un mayor número de materiales, disminuir el contenido técnico y diseñar una versión ilustrada atractivamente, pensaba ya en otro perfil de alumnos y en otras posibilidades didácticas. Otorgó un valor distinto a las clases grupales para niños de preescolar y este cambio exigía también uno en las costumbres de los maestros. Para Emonts, la clase grupal, pensando en cuatro o cinco niños de preescolar, era casi

la única manera posible de enseñar música de una manera más viva, alegre y divertida. Consideraba que la clase individual para un niño de esa edad debería ser la excepción y exclusivamente en casos especiales. Consideraba a la vez, que era difícil ofrecer una clase divertida de manera individual: “Entre más temprano comience el niño, más ‘juguetona’ debe ser la clase. El piano debe ser para el niño un tipo de juguete especial e interesante” (Gutzeit, 1984, p. 78). Emonts proponía avanzar poco a poco desde la clase grupal con los más pequeños, posteriormente una clase de dos estudiantes más avanzados y, finalmente, la clase individual. Enfáticamente, destacó: “dos alumnos en una hora, donde uno toca y el otro espera, no tiene nada que ver con una clase grupal” (Gutzeit, 1984, p. 78).

Contrastar las opiniones de los exalumnos de Emonts con las intencionalidades explícitas que no están incluidas en la *escuela*, sino que fueron expresadas en el contexto de las entrevistas que le realizaban otros músicos expertos, confirma que sí era necesaria la socialización de las intencionalidades con los docentes usuarios. Probablemente el maestro de piano que tuvo Peter Held a los diez años de edad no implementó la escuela de la manera viva como la imaginó Emonts, ni la complementó con otros materiales para dosificar cuidadosamente los avances y recuperar la experiencia musical previa, como era, en el caso de Held, la música de Los Beatles.

Una escuela para educar el oído de manera divertida

En el apartado anterior se reconoce la postura pedagógica de Emonts ante el concepto de educación. La *Primera escuela para piano* (1986) contiene un prefacio muy breve y la intencionalidad explícita más importante es su deseo por fomentar “un buen contacto fisiológico” en favor de la calidad sonora. En esta lógica, Emonts ha colocado intencionalmente en segundo plano los estudios de velocidad. De acuerdo con Carbajal Vaca y Zimmer Rether (2015), esto explica por qué Emonts sujeta su propuesta por más tiempo en los espacios de quintas: al permanecer en este espacio controlado, desea desarrollar con calma la habilidad para lograr un sonido *cantabile*. Emonts no quiere que el estudiante se distraiga con problemas técnicos, como el paso del pulgar para ir a otras posiciones.

El consejo más importante que ofreció de manera explícita (Gutzeit, 1984, p. 77) era que se incluyera en la clase la práctica de oído desde el inicio

de cualquier proceso de formación. Para ello, consideraba necesario aprovechar la provisión de experiencias auditivas adquiridas en el jardín de niños, en la casa, en la escuela de música o en la calle; situación que creía era frecuentemente olvidada por los maestros, por lo que recomendaba que siempre se preguntara al estudiante qué canción se sabía y a partir de ello animarlo a tocarla en el piano. De esta manera, el maestro comprobaría si el alumno ya antes había intentado “sacar de oído” algo que le fuera familiar. Trachte (2017) ratificó esta idea cuando comentó que uno de esos tesoros podría ser para Alemania la canción popular infantil *Alle meine Entchen*;¹¹ y en México, *La cucaracha*,¹² o cada canción que haya escuchado el niño de su abuela o su familia. Trachte destaca aquí piezas que Emonts incluyó en su primer tomo, como *Dr. Faust's jux mit schwarzen Tasten*¹³ (Emonts, 1992, p. 18), las cuales son motivadoras para interactuar a cuatro manos con el maestro. En este consejo se reconoce la perspectiva teórica del aprendizaje significativo de Ausubel (1918-2008). Aunque los textos mismos no ofrecen evidencia de esta relación teórica, sin embargo, dada la fecha de la entrevista realizada por Gutzeit, muy probablemente la práctica pedagógica del profesor Emonts ya estaba impregnada de la corriente constructivista impulsada en la década de 1970.

Emonts consideraba que tocar el piano por nota no era algo sencillo. Advertía que, al iniciar únicamente a través de la notación, subyacía siempre el peligro de excluir la sensación y la vida interior del proceso musical. Para él era claro que si el alumno se acostumbraba a entender las notas únicamente como “señales” para los dedos, terminaría por realizar una ejecución mecánica, de ahí su insistencia en impulsar la práctica de oído, la cual consideraba que era especialmente importante para el pianista, porque es un instrumento que se encuentra en desventaja con otros como el violín o los de viento, en los que el oído siempre está activo para controlar la altura del sonido.

Explica claramente su intencionalidad pedagógica en relación con la formación del oído que considera es específica del instrumento:

El sonido está listo en el piano y la única posibilidad de mantener activo el oído del alumno es permitiéndole tocar de oído y trasponer. Se debe animar

11 Escuchar: <https://www.youtube.com/watch?v=uOb9ToiOm44>.

12 Escuchar: <https://www.youtube.com/watch?v=9Zvd5Mbdqkg>.

13 Canción popular conocida como (*Down at*) *Papa Joe's* del músico estadounidense Jerry Smith. Escuchar: <https://www.youtube.com/watch?v=H2lgNrv9UFA>.

al estudiante a que todo lo que tenga en el oído lo pueda trasponer a cualquier tonalidad. Esto no es difícil de lograr si se comienza lo suficientemente temprano. Es muy divertido para el alumno; serán sustancialmente mejores en la lectura y, de cualquier manera, se educa la retención y la memoria. También se potencia el dominio del teclado y la soberanía en todos los aspectos técnicos (Emonts en Gutzeit, 1984, p. 77).

Consideraba que la práctica de oído era especialmente importante para el piano, incluso más que para los instrumentos de cuerda, donde la activación auditiva es constante, porque el hecho de tener un sonido fijo, ya listo en el teclado, que no es posible modelar en altura, puede desembocar en cierta pasividad auditiva. En este sentido, Emonts asintió que en su *Primera escuela* tomó en consideración las influencias de la escuela japonesa, la cual no inicia con la notación, sino con la práctica de oído, siguiendo el modelo de aprendizaje de la lengua materna en el que primero se habla y después se aprende a escribir. Esta es una de las razones por las que en su propuesta dio un significado muy especial a la práctica de oído y es más evidente en su *Escuela europea*, cuyos tomos incluyen un disco compacto con las grabaciones de las piezas y el diseño del libro contiene apartados impresos en papel con colores distintos que incluyen la indicación explícita sobre cuáles espacios son para la práctica auditiva y cuáles para la lectura. Así, las piezas impresas en papel blanco son para lectura del alumno, y las que aparecen impresas en un papel más amarillento son un indicador para el maestro para realizar trabajo de oído. Que las piezas concebidas para la práctica auditiva estén impresas no contraviene el propósito; únicamente fue una manera de indicar al maestro que no se debe tener como meta la lectura; aunque Emonts consideraba que, si el alumno siente la curiosidad natural por leer, habría que permitirse. También aclaró que no era necesario terminar todas las páginas amarillas y luego seguir con las blancas. La propuesta consiste en alternar piezas para lectura y piezas para práctica auditiva, de acuerdo con el nivel de las experiencias previas de los alumnos. Habrá algunos que ya hayan sido sensibilizados y otros que no. Así, recalca la importancia de la flexibilidad: “Una buena clase de piano siempre es flexible; ésta reacciona a las condiciones individuales del niño” (Emonts en Mohrs, 1993, p. 14).

Emonts lamentaba profundamente que en su época, en Alemania, la práctica imitativa tuviera la reputación de “metodología del papagayo”, cuando en realidad

era una manera muy natural y significativa de aprender para un niño pequeño. Nuevamente se reconoce que las explicaciones de Emonts actualmente se comprenderían claramente a través de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, porque para él era muy importante que las clases iniciaran partiendo de las necesidades del alumno, echando mano de la curiosidad que tiene el niño por explorar y experimentar sonoridades en la profundidad, en la altura, sobre teclas negras o sobre las blancas para propiciar que el niño toque una pequeña melodía que le sea familiar. Aprovechar ese tesoro existente –melodías del acervo del conocimiento previo– lo consideraba esencial para fomentar la confianza en el instrumento: “En cualquier caso, la confianza con el teclado debe estar ya en una fase avanzada antes de comenzar con la lectura de las notas” (Emonts en Mohrs, 1993, p. 12).

Expuso que esta manera de enseñar había surgido de su propia experiencia. Antes de recibir su primera clase de piano, él ya disponía de un repertorio bastante amplio; sentía la necesidad de tocar todo lo que escuchaba, pero su primer maestro no lo apoyó en esta búsqueda, así que tuvo que experimentar por sí solo el modo de poner un acompañamiento armónico a las melodías. Comentó que al principio le tomaba mucho tiempo hacerlo, pero su habilidad fue aumentando paulatinamente. A los 12 o 13 años ya intentaba escribir para recordar y tocar lo que lograba “sacar de oído”. Algo similar ocurrió con sus hijos y ahí surgió su inspiración para escribir su *escuela*:

Mi hija mayor tenía 4 o 5 años cuando un día llegó de la calle y de pronto se sentó al piano y comenzó a tocar la melodía del *River Kwai March*. Naturalmente no encontró de inmediato todos los tonos, sobre todo partes de los tonos altos, pero en unos minutos pudo tocar con dos dedos una melodía complicada, que rítmicamente tampoco es tan fácil. En ese tiempo ella no conocía ni una nota y esa fue en realidad la razón por la que me ocupé de manera intensiva a escribir una gran cantidad de pequeñas piezas para ella. Así fue como surgió el material fundamental de la *Primera escuela para piano* (Emonts en Mohrs, 1993, p. 13).

En relación con la pregunta de Mohrs sobre el tiempo que se invierte con un niño al fomentar la práctica de oído, tiempo valioso que, en una óptica tradicional, podría ser considerado perdido porque podría haberse aprovechado para la lectura musical, Emonts fue muy claro: para él, dedicarse a practicar de oído no era una pérdida de tiempo, sino una práctica necesaria, y refirió a algunos pianis-

tas profesionales que siempre han tenido que diseñar estrategias para entrenar la memoria. Aquí nuevamente se asoma una teoría no explícita. Mencionó las distintas memorias: auditiva, visual y motriz; lo que explicó de la siguiente manera: al pianista se le presenta una imagen de una pieza para tenerla “en los dedos” y a través de ello tocarla, pero también existe una memoria intelectual con la que se registra conscientemente la organización formal de una pieza. En cada música se debe plantear cómo funciona la memoria; en la memorización entran en juego diversos elementos, pero el más importante es la memoria auditiva, no exclusivamente para quienes quieren ser músicos, sino también para quienes desean disfrutar de la música durante toda su vida.

Aunque no hay evidencia en el texto, esta postura nos remite a los planteamientos del pedagogo musical Edgar Willems en su concepción de inteligencia auditiva, donde expone una clasificación de la memoria en tres tipos: biológica, afectiva y mental (Willems, 2001, p. 59). El énfasis en la audición imprime una característica muy importante al aprendizaje musical en la propuesta de Emonts, ya que él consideraba que, si no se reproducía música únicamente a través de la notación, sino que se fomentaba la práctica de oído, el individuo experimentaría algo propio e individual al hacer música, y eso lo promovía ya en sus primeras lecciones con su novedosa propuesta de iniciación a través de las teclas negras. Encontraba provechosa la posibilidad de experimentar con las teclas negras porque se presta para la improvisación. La principal ventaja era que con los cinco tonos de las teclas negras casi no se puede tocar algo “falso” porque no se llega tan rápido a la tensión disonante de la segunda menor; además, se puede tocar por todo el piano por pequeños *clusters* para escuchar y distinguir sonidos bajos, medios y altos.

Emonts recomendaba como estrategias didácticas incluir música actual en las clases, promover que el niño intentara encontrar melodías de manera independiente o completar melodías dadas, cambiar el ritmo de una melodía o encontrar una segunda, que experimentara con formas de acompañamiento, primero con fórmulas sencillas (bordón, tonos fundamentales, terceras), y más tarde también empleando las tríadas principales de la cadencia. Igualmente consideraba importante que probaran nuevas sonoridades o experimentaran con el pedal desde un inicio, ya que antiguamente se consideraba una utilización innecesaria e incluso prohibida. Hoy en día tampoco se tiene gran apertura a su uso, pues los talleres pedagógicos evidencian que esta prohibición está latente hasta nuestros días.

Independientemente de los recursos que Emonts enuncia como “tesoros auditivos” que deben ser aprovechados en las primeras lecciones de piano, categorizadas como juegos sonoros, se reconocen elementos que guían al estudiante al desarrollo de ideas musicales organizadas ya en frases. En la segunda lección (TI, p. 4), en el cuarto compás, aparece una nota redonda que se repite como blanca en el quinto compás. La repetición de la nota genera una discontinuidad en la articulación ligada de las seis notas anteriores, lo cual delinea la noción de frase de una manera muy natural, antes de presentar el signo de respiración que aparece a partir de la tercera lección en distintas combinaciones: respiración en la misma mano, entre ambas manos, al término del compás o a la mitad del compás. Se ha interpretado este signo como una característica especial de la *escuela*, pues no todas las propuestas lo incluyen y es de gran utilidad en la comprensión de la forma musical desde etapas muy tempranas. Como lo sugiere Zimmer Rether, aquí se pueden realizar diversos ejercicios con sugerencias dinámicas para cerrar las frases acompañadas de la entonación, ya que la respiración natural, al cantar, dará sentido a las frases.

En términos semióticos, se activaría el registro estructural en combinación con el auditivo y el cinético, al tener que sentir el peso y el movimiento de la mano para cerrar la frase. Al incluir el nombre de las notas y solfear, se activará el registro semiótico-lingüístico y, si el alumno lee los números de las digitaciones, se activará el registro numérico, el cual, en muchas ocasiones, es un camino para activar el cinético. Una vez alcanzada la meta de la formación de frases, se activará un registro semiótico estético-expresivo y la activación coordinada de todos los registros generarán una noesis musical compleja (Carbajal Vaca, 2014, pp. 89-97) desde una etapa muy temprana del aprendizaje del piano.

Una escuela para desarrollar el pensamiento polifónico

En la propuesta de Emonts se reconoce, desde el inicio, un hilo conductor hacia la formación del pensamiento polifónico, un aspecto que se confirma en su propia opinión como director de la escuela de Hagen. Él consideraba que si las escuelas de música fomentaran la interacción de los pianistas con otros instrumentistas, quizá se despertaría el interés por otros instrumentos menos conocidos. Esto propiciaría que quienes eligieran el piano, permanecieran en él porque realmente estuvieran convencidos de su elección, de los retos

que el instrumento les exige y no únicamente porque era el instrumento que había en casa. Su postura pedagógica respondía, más que a evaluar las aptitudes del niño para el instrumento, a verificar que el instrumento fuera el adecuado para su desarrollo musical.

Consideraba que, dado que el acercamiento al piano es anatómicamente más amable que el de otros instrumentos –como los de viento o el violín, que requieren una postura más incómoda–, se había desatendido la inclinación musical natural que posee un niño; es decir, se debería estar más atento a observar, por ejemplo, si el niño tiene una inclinación hacia un pensamiento predominantemente melódico, ya que ésta, con el tiempo, se puede transformar en una incompatibilidad con el pensamiento armónico que requiere el piano; esa sería una razón por la que algunos alumnos muestran pocos avances como pianistas y, cuando se cambian a un instrumento melódico, fluyen de mejor manera. Si bien, el pensamiento polifónico depende de una comprensión melódica, ésta va de la mano de su comprensión armónica, de ahí que Emonts, desde las primeras lecciones de la *Primera escuela*, propiciara la comprensión de pequeños duetos y líneas independientes, movimientos que refuerza muy pronto con ejercicios técnicos para lograr la independencia de los dedos (ver TI, pp. 11, 14 y 18). Este énfasis en el pensamiento polifónico lo describe una de sus exalumnas como una de las características más consistentes en toda su escuela, la cual no se encuentra en otras (Trachte, 2017).

Mohrs (1993, p. 18) señaló como ejemplo concreto de este pensamiento polifónico *El mundo es bello* (*Schön ist die Welt*)¹⁴ (TI, p. 30), e hizo la observación de que no era casualidad que Emonts hubiera escrito dos cuadernos adicionales con el título “Método polifónico para piano” (“Polyphones Klavierspiel”). También subrayó la inclusión de música del siglo xx (Hindemith, Strawinsky, Fortner, entre otros) que, hasta la década de 1950, estaba orientada forzosamente al ideal de la polifonía, del contrapunto, y recogía principios y técnicas de los siglos xvii y xviii. Estas características las señaló Mohrs como una descripción de su escuela, la cual es “un niño de su tiempo” que incluye las tendencias compositivas que influyeron a su autor durante las décadas de 1950 y 1960, como Bartók y Hindemith. Así, en el primer tomo se encuentran lecciones con las formas eclesiásticas, las cuales fueron altamente valoradas en la época: “A la manera dórica” (*Dorische Weise*) y “A la manera eólica” (*Aeolis-*

14 Escuchar: <https://www.youtube.com/watch?v=DyKDHZ5v9SM>.

che Weise) (Emonts, 1986, p. 34). Emonts asiente y explica que, efectivamente, su obra es resultado de su propia educación musical:

Mencioné el nombre de Schüngeler en relación con el Clave Bien Temperado; él estaba encantado por Bach y Reger. Pero también hay otro punto de vista. Si se arregla una sencilla canción popular para la mano de un niño con ambos pulgares en el do central, entonces no se puede proponer el acostumbrado “Bajo Alberti” como acompañamiento porque no queda. Entonces uno se ve obligado a guiar a la mano izquierda de manera independiente. Así se aprovecha como una ventaja para introducir ejemplos de la primera literatura polifónica cuando la mano izquierda ya está acostumbrada a trabajar con cierta autonomía y el niño ya no tiene que vencer ningún obstáculo difícil (Emonts en Mohrs, 1993, p. 18).

En el interés por la concepción pedagógica de Emonts, Gutzeit le preguntó cuáles serían los requisitos que debiera tener una buena obra para la enseñanza. Emonts se refirió a una sola meta, que consiste en organizar los materiales de tal modo que el estudiante sienta gusto por ocuparse de los ejercicios o las piezas que su maestro ha elegido para formarlo: “Quisiera evitar la gastada palabra de ‘motivación’; pero estoy convencido de que la alegría al tocar piano debe ser el punto de partida y meta de todo esfuerzo pedagógico” (Emonts en Gutzeit, 1984, p. 80). Esta perspectiva la conservó y reforzó en su propuesta de la década de 1990. Mohrs (1993) se interesó en conocer si Emonts había considerado una diferencia entre la *Primera escuela –Erstes Klavierspiel–*, publicada en 1958, y la nueva *Escuela europea* de 1992.

Dialogó con el profesor Emonts sobre el desarrollo de la pedagogía pianística de las últimas décadas para conocer sus motivaciones para escribir una nueva propuesta después de 35 años. El profesor Emonts habló con Mohrs sobre las decisiones que tuvo que tomar en el desarrollo y ampliación de su propuesta pedagógico-pianística y subrayó que lo primero que tomó en consideración fue la tendencia creciente a iniciar el aprendizaje del piano a edades cada vez más tempranas. Su *Primera escuela* estaba dirigida a niños de finales de la década de 1950 e inicios de 1960, cuando se iniciaba el aprendizaje del instrumento entre los 7 y 10 años; su nueva escuela tomó en cuenta que en la década de 1990 la edad de inicio retrocedió a un rango de entre 4 y 7 años, lo cual exigía una manera muy distinta de dar clases. Este cambio ofrecía ventajas y desventajas, pero consideraba impor-

tante alertar a los profesores sobre ser muy cuidadosos en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que no se infiltraran las ambiciones de los padres o incluso de los propios profesores. Los exhortaba a estar atentos y a observar cuidadosamente que se conservara la alegría del niño por tocar y por el instrumento. Aludió a las palabras de Schumann, quien decía: *Man muß spielend spielen* [“Se debe tocar jugando”] (Gutzeit, 1984, p. 78). Esta visión la confirma su exalumna Elke Trachte (2017). En la entrevista expresó contundentemente que la base de la escuela de Emonts se sitúa en la convicción de que los niños deben aprender jugando y considera que esta premisa quedó claramente impresa en su nueva escuela, en las páginas amarillas que aparecen al inicio del primer tomo y al final del segundo, en las que, con una pequeña introducción, se indica al maestro que el niño no debe leer, sino tocar e improvisar a partir del tesoro musical que cada uno trae consigo.

Durante el análisis hermenéutico realizado se constató que la idea lúdica ha estado presente desde la *Primera escuela*; quizá este propósito sea más evidente en la *Escuela europea*, por ser una obra reelaborada; sin embargo, palabras utilizadas en la *Primera escuela*, como *Tonspiele*, que podría traducirse como “juegos sonoros”, o *spiel*, como “juego”, sugieren como tratamiento didáctico jugar con esos ejercicios. No darle importancia a las notas, al prescindir de las claves, sugiere que la atención debe dirigirse hacia el movimiento y desplazamiento en espacios controlados, sin distraer la actividad a movilizaciones lingüísticas, como el nombre de las notas u otros elementos; esto podría comprenderse como un tratamiento semiótico hacia la activación de los registros cinético y figural-espacial, que habrán de desembocar en la activación del registro auditivo. Zimmer Rether ha apoyado esta fase con otros materiales como el de R. Hielman, quien también ha realizado su propuesta en el concepto de movimiento en espacio de quintas, sin claves y con movimientos no paralelos, para propiciar el equilibrio de las dos manos. Este aspecto es importante, pues al comenzar el aprendizaje con movimientos paralelos, se obliga al estudiante a aprender las notas de otra manera y la percepción física de equilibrio es muy diferente (Carbajal Vaca y Zimmer Rether, 2015). Cabe señalar que en la segunda sesión del taller pedagógico, una de las docentes comentó su experiencia con invertir el aprendizaje de las escalas en movimiento contrario, comenzando con los pulgares en el do central y unificando la digitación en espejo: “Con los niños chiquitos hice esa innovación y, sorprendida noté que la aprenden mejor de esa forma [...] me dio mejor resultado que comenzar con las manos en posición paralela” (TPII, 2017).

Una escuela para la pluriculturalidad

La *Escuela europea* es, evidentemente, una propuesta pluricultural. El diseño incluye la bandera azul con las estrellas doradas de la Unión Europea y, en la década de 1990, fue una propuesta sumamente actual porque esta unión estaba en pleno proceso. Para Emonts, esta situación no debía responder únicamente a una decisión política, sino que tenía que estar unida a propuestas culturales que madurarían gradualmente. Se tenía ya la experiencia de que incluso en el jardín de niños se cantaban canciones inglesas o se apropiaban de fragmentos de frases y consideraba que la riqueza de las canciones infantiles y populares en todos los países europeos era tan grande que, gradualmente, se traspasarían fronteras y éstas tendrían que ser incluidas. Emonts estaba convencido de que el desarrollo político en Europa también debía ser considerado en una obra pedagógico-musical, por lo que incluyó canciones de países como España, Francia, Hungría, República Checa, Austria y distintas regiones de habla alemana.

[...] No nos podemos permitir construir un método a partir de una canción popular alemana o una canción infantil: Tenemos que ir más allá de las fronteras y, si es posible, lograr un marco europeo. En él, la riqueza musical crece tan fuerte que será una gran ganancia si se traspasan las fronteras. Para mí la tarea fue incluir tantos bienes musicales posibles, algo que realicé con gran pasión. Transcribí para piano muchas más canciones y danzas europeas de las que puedo publicar o que pueda utilizar para un método de piano. Quisiera tener la posibilidad de estudiar el folclor de otros países y no prescindir de él (Emonts en Mohrs, 1993, p. 16).

Respecto a la ambición de Emonts por generar una identidad europea a través de la música, Mohrs señaló una situación que podría ser significativa para el contexto mexicano. Para Mohrs, el hecho de que niños alemanes tocaran canciones francesas o inglesas que les son desconocidas cuando son pequeños, le parecía contradictorio y, además, esta situación se presentaba como una inconveniencia para el desarrollo auditivo en la dinámica de familiaridad que había sostenido Emonts al explicar su obra. La respuesta de Emonts a este cuestionamiento fue que la familiaridad con músicas de distintos países europeos era una exigencia de la época y estaba convencido de que ocurriría de manera inconsciente, de ahí su énfasis en incluir esta diversidad en su *Escuela*

europaea; una diversidad por la que sentía profundo respeto y que consideraba, además, una meta significativa.

Aquí cabría hacer un paréntesis, pues Emonts no podía prever que la dirección política de la comunidad europea viraría su curso. La noción de comunidad europea hasta el fin del milenio animaba la interculturalidad entre naciones con raíces socioculturales relativamente cercanas. Actualmente no se piensa en una comunidad europea de culturas exclusivamente europeas, sino en un mosaico multicultural de países europeos, asiáticos, americanos y africanos conviviendo en el espacio de un continente llamado Europa, pero que apunta hacia un nuevo orden mundial *multikulti*, como lo promueve el eslogan de movimientos progresistas en Alemania, con lo que se inferiría que no se aspira a una interculturalidad, en sentido estricto, ni a la aculturación, sino únicamente a la pluriculturalidad; es decir, a la convergencia de distintas culturas en un espacio geográfico sin pretensiones de influirse mutuamente.

Durante la estancia realizada en Alemania en octubre de 2017, se encontró que algunos profesores de piano entrevistados consideran la propuesta de Emonts un tanto anticuada, precisamente porque está orientada a países europeos. Consideran que actualmente las canciones del primer método ya no están en el oído de los alumnos. Dado el nuevo escenario multicultural que se ha ido conformando en los últimos diez años en el Viejo Continente, los profesores recurren a propuestas con contenidos que no sean identificados como europeos y lleven consigo una menor carga de elementos que pudieran ser interpretados como portadores de un sentido nacionalista alemán. Prefieren materiales que estén pensados más para un público pluricultural; sin embargo, es evidente que cada elección tendrá una carga cultural, aunque no sea la propia.

Pensando en los retos de integración que los alemanes enfrentan por la cantidad de migrantes que han recibido en su país, a los docentes de las clases de música en escuelas primarias que fueron observadas se les planteó una pregunta directa sobre qué elementos culturales consideraban como importantes para transmitir a sus alumnos extranjeros. La respuesta en tres de los casos fue negativa: no desean transmitir ningún valor cultural alemán; sin embargo, es evidente que esto no es posible, ya que cada práctica educativa lleva consigo, necesariamente, una carga cultural que difícilmente se puede neutralizar. Muestra de ello son algunas actividades observadas que promueven comportamientos que sí pueden identificarse como propios de la cultura alemana y que

coinciden con las características señaladas por Dürr(2017) y Held (2017) como “buenos valores alemanes” y “buenas cualidades de los alemanes”, respectivamente:

- Al llegar a la escuela, los niños se descalzan para entrar al salón de clases. A la entrada hay un espacio determinado para colocar alineadamente los zapatos y colgar las chaquetas, objetos que son “ordenadamente” colocados en su lugar.
- Los niños reaccionan “puntualmente” al sonido de la campana que indica que la maestra iniciará la clase. Inmediatamente los niños guardan “silencio” y permanecen atentos en sus lugares.
- Los juegos en la clase de música no pueden sobrepasar un límite de movimiento y sonoridad. El maestro está atento a regular el volumen de la voz cuando los niños participan en grupos. No se debe exceder un límite tolerado: “¡Esto es demasiado fuerte!” –*Das ist zu laut!*–, exclamó el profesor. En opinión de la observadora, se calificó como exceso un volumen que en México estaría dentro de parámetros normales y tolerables para un salón de clases.
- Dado que era octubre, por la celebración que realizarían el día 31, una de las clases de música giró en torno a la temática de las brujas. Se socializaron los comportamientos, aspectos y actitudes de las brujas y después los niños aprendieron una canción. Esta temática fue, evidentemente, una práctica cultural que reforzó estereotipos físicos que podrían ser contrarios a prácticas inclusivas menos prejuiciadas.
- Otra práctica fue la socialización de la música del Carnaval de los animales de Camille Saint-Saëns. Aunque los orígenes del carnaval son inciertos, actualmente se asocia con la tradición cristiana porque se realiza antes del inicio de la Cuaresma.

A pesar de la diversidad cultural existente en el país, durante la convivencia con nativos durante un mes se pudo corroborar que aún se consideran valores culturales alemanes: la precisión, el orden, el silencio y las creencias cristianas que están presentes en prácticas culturales como el Carnaval, los mercados de Navidad, las procesiones y romerías. Además, Alemania celebra múltiples fiestas regionales, como las fiestas del vino o la famosa Oktoberfest, cada una de éstas con una carga cultural propia.

El escenario multicultural actual, el cual ha devenido en negar los valores culturales alemanes, perfila una dimensión política que será interesante observar a futuro. El resurgimiento de los nacionalismos –enunciados aquí en el sentido más “neutral” posible, dejando de lado las complejas implicaciones político-religiosas– es un hecho innegable y aquí las artes, en especial la música, juegan un papel muy importante. Actualmente existe la necesidad de impulsar la interculturalidad, no sólo en Alemania sino en el mundo. Uno de los programas de música observados en Alemania podría encajar en la óptica intercultural. El maestro Christian Schlegel diseñó un curso para nivel primaria que tituló *Musik, Bewegung Sprache* –Música, movimiento y lengua– (MBS), con el que apoya de manera transversal el desarrollo de habilidades lingüísticas, en especial para el idioma inglés. Schlegel sostiene que en la propuesta no existe ninguna intención explícita para contribuir con la interculturalidad; sin embargo, ya el hecho de incluir un idioma en la práctica diaria de la música lleva consigo la apropiación del valor más importante de un grupo: su lengua.

Schlegel (2009) sustenta su estrategia en las bondades que el ritmo puede ofrecer a una clase de música: pues afirma que trae alegría, nos hace más despiertos y avivados, estimula la concentración y comunicación, promueve el respeto y la atención, muestra el camino a la creatividad e improvisación. Ritmar de manera conjunta promueve el desarrollo de competencias a nivel cognitivo, emocional, motriz, social y musical, por lo que su estrategia la desarrolla con fundamentos de distintas técnicas de percusión. En su práctica ha incluido instrumentos de tradición pedagógica europea como xilófonos, metalófonos y carrillones (*Glockenspiel*), pero también utiliza el cajón, la conga y el bongó, utilizados en música latinoamericana. Además de la práctica instrumental, también ha sido de su interés que los niños aprendan a ritmar sobre objetos comunes, como vasos y sillas, y a conocer su cuerpo –percusión corporal– y su voz.

Una de las bases para la formación del movimiento es convertir la música en movimiento y el movimiento en música. Para ello se apoya en técnicas como *TaKeTiNa*, la cual utiliza el cuerpo como instrumento y ha sido utilizada también en el marco de la musicoterapia por sus efectos en el desarrollo humano (Flatischler, 2018); malabarismo, para lograr la coordinación rítmica con pelotas y técnicas teatrales como la pantomima. El énfasis del curso MBS para el desarrollo de habilidades lingüísticas está en la pronunciación, la articulación, la lírica y la rima; para ello utiliza técnicas de rap, lenguaje ritmado y percusión vocal. Pensando en la multiculturalidad actual de Alemania, esta estrategia contribuye

a un proceso de aculturación con miras a la integración. La maestra de grupo comentó que a través de estas prácticas ha podido observar si hay dificultades en las habilidades rítmicas que propone el profesor, porque con ello puede verificar si también están teniendo dificultades en la psicomotricidad fina para la escritura, por ejemplo.

Fue significativo observar cómo el maestro Schlegel modulaba su voz, imprimiendo un carácter especial a cada una de las indicaciones. Fue inspirador cómo, desde el saludo –el cual fue motivador y lleno de energía–, hasta la realización de ejercicios concretos en los que su voz, en armonía con el permanente movimiento de su cuerpo, captaba la atención de los niños y, poco a poco, integraba a los menos participativos de una manera cálida y amable.



Sistema semiótico-lingüístico: una posible traducción al español

Los retos en el trabajo de traducción

El sistema semiótico musical, al ser un sistema semiótico híbrido e intersistémico, involucra el lenguaje (Carbajal Vaca, 2014, pp. 145-190). El registro semiótico-lingüístico activa significaciones que podrían movilizar los registros cinético, auditivo y estético-expresivo, por lo que disponer de una traducción de los textos de la escuela de Emonts puede ser de gran ayuda para comprender las intencionalidades pedagógicas que el autor imprimió a través del lenguaje.

Otro trabajo de traducción que se realizó a lo largo de esta investigación fue el de las entrevistas a nativos alemanes, así como de lecturas que aportaron a darle cuerpo teóricamente a este proyecto. Entrevistar en una lengua extranjera impuso distintos retos a la investigadora, ya que los informantes provenían del norte, del centro y del sur de Alemania. A pesar de que los académicos se

comunican en alemán estándar, conocido como alemán alto –*Hochdeutsch*–, los dialectos de cada región impregnan la música y el vocabulario del lenguaje, por lo que se debe hacer un esfuerzo por familiarizarse rápidamente con el modo de expresión de cada contexto. La transcripción de los archivos de audio exigió no sólo el dominio de la lengua, sino comprender y recordar detalles de cada momento. La grabación en video no fue posible, ya que, por razones que coincidieron entre los participantes respecto a la privacidad, permitieron únicamente la grabación en audio.

Traducir no es una tarea sencilla. Así lo evidencian las más de quinientas páginas del libro de Umberto Eco titulado *Decir casi lo mismo*, en el que relata sus experiencias de traducción. Para este autor, la *fidelidad* en una traducción no se define con la *exactitud*. Se acercan más a su definición conceptos como la *lealtad*, la *honradez*, el *respeto* y la *piedad*, porque la traducción es en sí misma el resultado de un acto interpretativo (Eco, 2008, pp. 317 y 472). Tomando en consideración esta visión experta, se presenta en esta investigación una propuesta de traducción de los textos de Emonts como un intento respetuoso y honesto que apela a la *piedad* de los usuarios por las imprecisiones resultantes.

Las ediciones de la *Primera escuela para piano* de Fritz Emonts utilizadas para esta investigación fueron las de 1958 y 1962 en las reimpressiones de 1986 y 1990 respectivamente:

- Emonts, Fritz (1986). *Erstes Klavierspiel. Ein Lehrgang für den Anfangsunterricht. Band I* [Primer método para piano. Lecciones para principiantes. Tomo I]. Mainz: Schott.
- Emonts, Fritz (1990). *Erstes Klavierspiel. Ein Lehrgang für den Anfangsunterricht. Band II* [Primer método para piano. Lecciones para principiantes. Tomo II]. Mainz: Schott.

La necesidad de contar con las traducciones al español de los textos de la escuela en la práctica docente fue atendida por Carbajal Vaca desde inicios del milenio. En diversas ocasiones ha puesto a disposición de sus alumnos y de otros colegas que así se lo solicitaron, las traducciones que realizó de los textos y de las pocas indicaciones del autor en distintas versiones que ha revisado y corregido para utilizarlas en su propia práctica. Como material de trabajo en los talleres pedagógicos implementados como herramienta etnográfica de esta investigación, se proveyó a los participantes de una nueva versión revisada, así como de las

traducciones de las entrevistas que Gutzeit (1984) y Mohrs (1993) realizaron al profesor Emonts. Estas traducciones no han sido publicadas, únicamente fueron utilizadas con fines didácticos durante los talleres. En este documento se integran –en la mayoría de los casos a manera de paráfrasis– las voces de Emonts, de sus interlocutores y de personas allegadas al autor, las cuales fueron recuperadas de publicaciones y entrevistas en alemán.

Primera escuela para piano. Tomo I

Página	Contenido
Portada	FRITZ EMONTS Primera escuela para piano Lecciones para principiantes <u>Tomo I... ED 4689</u> Tomo II... ED 4711 Logotipo SCHOTT Maguncia – Londres – Nueva York – Tokio © B. Schott's Söhne, Mainz, 1958 - © reedición 1986 Impreso en Alemania
Prefacio	<p>La experiencia ha mostrado que, especialmente en la práctica del piano, las primeras lecciones tienen un significado decisivo en la formación posterior. Esta obra didáctica pretende vincular los fundamentos musicales y técnicos de la práctica del piano. Uno de los fundamentos más importantes es la experiencia del contacto fisiológico con el teclado; para fortalecer ese contacto se mantendrá proporcionalmente la extensión de quinta. En estos espacios de cinco sonidos se pretenderá el dominio melódico, tal como lo exige Bach en sus invenciones. En un principio, los famosos estudios para la fluidez quedarán en segundo término, ya que se contraponen con la práctica de la pulsación y la exigencia en la calidad del sonido.</p> <p>Delimitar las indicaciones a los principiantes proporciona al maestro la posibilidad de construir su clase de acuerdo al talento individual de su alumno, mediante la selección de ejercicios correspondientes. Como resultado de este método, aparecen algunos cuadernos del mismo autor, con los cuales puede ser ampliado el material de estudio.</p> <p style="text-align: right;">Fritz Emonts</p>

continuación de tabla

Página	Contenido
<p>3</p>	<p>Los elementos musicales¹ <i>La notación musical</i> Nuestro sistema tonal consiste de siete tonos fundamentales, los cuales se repiten sucesivamente en tonos altos y bajos. La escala desde un tono hasta el siguiente tono con el mismo nombre se llama octava (=8 tonos). Los 7 tonos fundamentales son: c d e f g a h Los tonos son representados por escrito a través de las notas: Las notas se escriben en un sistema de cinco líneas (pentagrama), que se cuentan de abajo hacia arriba. Entre las cuatro líneas se forman cuatro espacios, los cuales también se cuentan de abajo hacia arriba. Para el piano se consideran dos claves: clave de violín (clave de sol) y la clave de bajo (clave de fa). En esta introducción se presentarán ambas claves, de manera que el estudiante se familiarice con ellas sin esfuerzo.</p> <p>Los valores de las notas Redondas (unidad) Blancas (medios) Negras (cuartos) corcheas (octavos) Silencios Los silencios corresponden a los valores de las notas. Un compás completo se formará con los mismos signos, indiferentemente de qué tipo de compás se trate. Redondas (unidad) Blancas (medios) Negras (cuartos) corcheas (octavos) Compás y tipos de compases Cada pieza musical está dividida mediante las barras de compás en diversas partes iguales, llamadas compases. • [C] (También escrito 4/4, significa que cada compás contiene cuatro cuartos). • [2/4] Significa que cada compás contiene dos cuartos. Para la organización de las piezas se utilizan la doble barra y la barra final.</p> <hr/> <p style="text-align: center;">El teclado Octava grande / Octava pequeña / Octava prima / Octava segunda / Octava tercera / Octava cuarta [Imagen del teclado]</p>

1 Una introducción exhaustiva sobre los elementos musicales, así como un glosario de los conceptos musicales fundamentales y palabras extranjeras, datos biográficos de compositores, entre otras cosas, se encuentran en el libro *Was man über Musik wissen muss (Lo que se tiene que saber sobre la música)* de Willy Schneider. Ed. Schott 4205.

continuación de tabla

Página	Contenido
4	<p>Juegos sonoros con tres dedos 1 = pulgar 2 = índice 3 = medio Todas las piezas se tocan en <i>legato</i>, en este caso, se debe cuidar especialmente el relevo de las manos. Sólo los signos de respiro () exigen una pequeña interrupción de la melodía en <i>legato</i>.</p>
5	<p><i>Dancita</i> <i>Por la mañana</i> Ronda</p>
6	<p>Tres pequeños duetos Canción de verano</p>
7	<p>Juego con cinco dedos 4 = Dedo anular 5 = Dedo meñique Tarareo <i>El caballo de palo</i> - ¡Hop, hop, hop! Caballito, corre, ¡galopa! Sobre riscos, sobre piedras, pero no te rompas las piernas [patas]. ¡Hop, hop, hop, hop, hop! Caballito, corre, ¡galopa! Variación</p>
8	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Canción de la abeja</i> (canción infantil) <i>Vorspiel</i> = preludio <i>Nachspiel</i> = postludio <ul style="list-style-type: none"> - ¡Zum, zum, zum! Abejita, zumba. - ¡Ay! No te haremos daño. Vuela hacia el bosque y el campo. - ¡Zum, zum, zum! Abejita, zumba. <p>Pequeña melodía <i>El cazador y la liebre</i> - Quiere ir a cazar un cazador. ¡Ten cuidado mi liebre! ¡Corre!, ¡cuidado!, ¡corre! - ¡Deja, pues, tirada la col verde! ¡Corre, mi liebre, corre!</p>

continuación de tabla

Página	Contenido
<p>9</p>	<p>Presentación de las claves Pequeña marcha <i>Canción de los tres reyes / Auftakt</i> = Anacrusa - Tres reyes guiados por la mano de Dios y por la Estrella de Oriente. <i>Canción de cuna</i> - Duerme, niño querido, cierra los ojitos; mañana brillará el sol, duerme bien, tranquilo. <i>Cucú, cucú</i> (canción popular) - ¡Cucú, cucú, llama en el bosque! - ¡Vamos a cantar, bailar y saltar! Pronto será primavera.</p>
<p>10</p>	<p><i>Llega un pequeño pajarito</i> - Se posa un pequeño pajarito en el pino, no hace nada más que cantar y gritar. ¿Qué pájaro podrá ser? Tiene que ser el ruiseñor. Pequeño minueto <i>Sonidos de campanas</i> (antigua canción francesa) - Alumnos di-gue-don, di gue don, escucha bien cómo suenan. - Di-gue-don, di-gue-don, don. La mano izquierda va al lugar de la derecha, la derecha una octava más arriba (ejercicio al unísono).</p>

continuación de tabla

Página	Contenido
11	<p>Práctica de pulsaciones I</p> <p>Para el desarrollo técnico y musical de la ejecución existen dos condiciones con un significado fundamental:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La posición natural y relajada de las manos. - El impulso correcto del dedo. <p>Las indicaciones para la ejecución de este ejercicio deben ser observadas cuidadosamente. Todos los ejercicios deben ser realizados muy lento y fuerte. Los resultados logrados a través de este ejercicio también deben ser permanentemente supervisados en otras piezas. Manos separadas.</p> <p>r.H. = mano derecha 11 l.H. = mano izquierda</p> <p>binden = <i>legato</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - a) y b) El pulgar permanece fijo presionando la tecla como dedo de apoyo. Los demás dedos pulsan con la yema, levantándolos para producir un sonido lleno. Se debe cuidar que las articulaciones de las falanges estén arqueadas y la falange de la uña quede perpendicular a la tecla. La presión de la mano no debe caer hacia fuera porque se inhibirá la capacidad de movimiento de los dedos 4 y 5. - c) y d) Los ejercicios c) y d) deben seguirse de la misma manera que el a) y b), con la diferencia que ahora el quinto se utiliza como dedo de apoyo y permanece sobre la tecla. Se recomienda comenzar la rutina diaria de estudio con estos ejercicios de pulsación.
12	<p>Bemol = signo para disminuir medio tono; funciona lo que dure el compás.</p> <p>Becadro = signo para la disolución de la alteración.</p> <p>Melodía</p> <p><i>Un cucú quería volar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Un cucú quería irse volando con su querido corazón. Vuela allá pronto, bien pues, al verde bosque. Cucú. <p>Canción para bailar</p> <p>Rebelde</p>

continuación de tabla

Página	Contenido
13	<p>Juego con cinco dedos en otras posiciones Canon para bailar - Ven, queremos cantar, bailar; ven, queremos musicar. - Ven, queremos...</p> <p>El maestro puede acompañar con el bajo como gaita en quintas* o tocar el canon en 3a o 4a voz. En la cuarta voz toca el alumno una octava más arriba.</p> <p>Pequeño vals <i>La luna que brilla</i> (canción popular) - La luna brilla, el niño llora. La luna brilla, el niño llora. Dan doce campanadas, suenan doce. Dios, pues, ayuda a todos los enfermos.</p>
14	<p>Lento Adelante, con ánimo <i>Hansel y Gretel</i> (canción infantil) - Hansel y Gretel se perdieron en el bosque. Estaba tan oscuro e intensamente frío. Casita de finas galletas de azúcar: ¿Quién podrá ser el dueño de esa casita?</p> <p>Práctica de pulsaciones II Manos separadas y juntas a) y b). Colocar correctamente los dedos pulgar y quinto, dejándolos como dedos de apoyo. Los demás dedos pulsan fuerte levantándolos.</p>
15	<p>Unísono <i>En lancha</i> <i>Sobre la verde hierba</i> (canción infantil) - Sobre la verde hierba, donde florecen las violetas, van a pastar mis ovejas en el fresco verde. Sonidos tenidos</p>
16	<p>Canción de España Canción para bailar Canción popular francesa</p>
17	<p>Pieza para jugar Pieza con cambio de compás (2/4 + 3/4)</p>

continuación de tabla

Página	Contenido
18	<p>Práctica de pulsaciones III Manos separadas y juntas. Las notas entre paréntesis designan el dedo de apoyo, el cual debe permanecer oprimiendo la tecla, cargando el peso del brazo mientras se ejecuta el ejercicio. Las pulsaciones deben realizarse siguiendo las mismas indicaciones que en el ejercicio I. Se debe repartir la práctica de los ejercicios a) a la e) en un espacio de tiempo de varias semanas. Además de practicar el ejercicio en la posición dada D, deben practicarse en las posiciones C, E y F.</p>
19	<p>Cuartos y octavos - Pronto en cuartos, pronto en octavos tocamos nosotros. <i>Adiós, invierno</i> (canción infantil) - ¡Adiós, invierno! La separación duele. Pero la separación hace que ría mi corazón, ¡adiós! La separación duele. <i>Canción pastoral</i> - ¿Que significa eso? Ya amanece. Ya lo sé, es la media noche. Mira hacia allá, cómo brillan las estrellitas más y más.</p>
20	<p><i>Alégrese, pastores</i> Aire popular <i>Canción para bailar</i> (de Francia). Versión a cuatro manos: el alumno toca la melodía al unísono (derecha una octava arriba), el maestro toca las quintas (gaita) y la voz central del sistema.</p>
21	<p>Desplazamiento del rango de quinta en la misma pieza. <i>Nocturno</i> (del Odenwald) - Queremos ahora cantar el nocturno y pedir para que Dios nos proteja. <i>Danza de mayo</i> (de Renania)</p>
22	<p><i>Marcha de los silbatos</i> Estudio (cambio de lugar en unísono e imitación) <i>Niñito mío</i> (canción popular) - Mi niñito, duérmete, porque salen las estrellitas y la luna también. Cunita, mi cunita, duérmete, mi niño, ya.</p>

continuación de tabla

Página	Contenido
23	<p>Ejercicio V a) y b) <i>staccato</i> y <i>legato</i> En ambos ejercicios se pueden cambiar las pulsaciones y practicar en las variantes c) y d) intercambiando. La articulación de la mano debe regresar suavemente después de pulsar la nota (la pulsación sale de la tecla, no debe iniciar del aire). <i>El cucú y el asno</i> (según Karl. Friedr. Zelter) <i>Los tiroleses son divertidos</i> (canción popular)</p>
24	<p><i>Fraseo y articulación</i> Al pronunciar una oración, nosotros no respiramos entre dos palabras que, por razones de significado, deben permanecer juntas. En una canción, la articulación de una melodía corresponde a la unión del texto. También la música instrumental, sin texto, tiene una articulación como la de las melodías cantadas. La manera más sencilla en que nosotros reconocemos esta articulación es cuando cantamos la melodía. El piano induce a tocar fácilmente sobre los cortes con respiraciones naturales. Cada canción o pieza instrumental consta de varias frases que tenemos que presentar, separándolas unas de otras mediante respiraciones, pero sin afectar el ritmo. Fraseamos bien cuando logramos que las articulaciones de una pieza sean perceptibles al oído. Por otra parte, la articulación da a la pieza su característica especial mediante la utilización de diferentes pulsaciones. Por ejemplo: una melodía coral debe tocarse principalmente en <i>legato</i>, mientras que el carácter saltarín de una danza se logra mediante la utilización del <i>staccato</i>. En las siguientes piezas, canción y danza, las frases se encuentran separadas mediante los signos de respiración. La forma de articular está señalada con los arcos (ligaduras de fraseo) y puntos de <i>staccato</i>. La mayoría de los compositores colocaron en sus obras los signos exactos de articulación, pero en la mayoría de los casos faltan los signos de frase (respiraciones). Antes de comenzar a trabajar una pieza, se tiene que estar seguro de las frases. Una pieza musical se puede interpretar sólo si se está convencido de sus frases y articulación. <i>Está llegando mayo</i> (de Suiza) Pieza para bailar</p>
25	<p>Ronda <i>Danza húngara</i> Sch. (alumno) L. (maestro) Pequeña pieza</p>

continuación de tabla

Página	Contenido
26	<p>Ejercicios preparatorios a las escalas (Paso del pulgar debajo de los otros dedos y paso de los demás dedos sobre el pulgar) a), b) y c)</p> <p>Estos ejercicios preparatorios deben realizarse estrictamente en <i>legato</i> y con un sonido lleno. En el paso del 4º dedo sobre el pulgar debe moverse el codo ligeramente para que el 4º dedo pulse la tecla con la parte interior de la yema. (Último ejercicio)</p> <p>Ejercicio con nota tenida: el pulgar mantiene la nota abajo, enmudeciendo durante el transcurso del ejercicio. El <i>staccato</i> debe realizarse con un sonido corto y con fuerza. Se debe levantar el dedo para dar los impulsos. Estos ejercicios pueden ser utilizados también para transportación, de preferencia utilizar las tonalidades de los estudios subsecuentes. Las tonalidades de B (si bemol) y Es (mi bemol) a) y b): estudiar primero con las manos separadas; c) practicar también al revés: izquierda punteada y derecha en negras. Los ejercicios de los incisos a) a la e) deben transportarse poco a poco en las siguientes tonalidades.</p>
27	<p>a) Practicar cada mano, primero sola. b) – sin indicación c) – sin indicación</p>
	<p>También practicar al revés: izquierda punteada, derecha en cuartos.</p>
28	<p>d) – sin indicación e) – sin indicación</p> <p>Los estudios de escalas a) – e) son los ejercicios previos para transportarlos poco a poco a las siguientes tonalidades.</p>
29	<p>Dos ejercicios para la fluidez. Escalas con paso del pulgar. Paso del pulgar en <i>legato</i>.</p>

continuación de tabla

Página	Contenido
30	<p><i>El mundo es bello.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Bello es el mundo, vamos, hermano, a viajar por el amplio mundo donde nos gusta. <p><i>Moderato</i></p> <p><i>Trariró, el verano llegó</i> (del Palatinado)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trariró, ¡el verano llegó! <p>Queremos salir al jardín a esperar el verano. Jo, jo, jo el verano llegó.</p> <p><i>Vorspiel</i> = Preludio y <i>Nachspiel</i> = Postludio</p>
31	<p>Danza</p> <p>Sentimiento divertido</p>
32	<p>Danza</p> <p><i>Allegretto</i></p> <p><i>Andantino</i></p>
33	<p>Una canción de mayo</p> <ul style="list-style-type: none"> - El invierno se fue. Ya veo resplandecer el mayo. Veo las florecitas lucir y mi corazón alegrarse. Siempre en cada valle es divertido, ahí canta la señora Ruiseñor y algunas aves del bosque. <p>Minueto (estudio para la uniformidad del ritmo)</p>
34	<p>Rondó</p> <p>Al modo eólico</p> <p>Al modo dórico</p>
35	<p>Ejercicio de preparación para la siguiente pieza. (Estudiar manos juntas sólo cuando estén las manos separadas con absoluta seguridad. Mano izquierda 1 octava abajo)</p> <p>Canción de cuna de Bohemia</p> <p>Estudio en mi bemol mayor</p>
36	<p>Dieciseisavos <i>Allegro</i></p> <p><i>Allegro</i></p> <p>Entusiasmo juvenil</p>
37	<p>Estudio para la fluidez <i>Allegretto</i></p>

continuación de tabla

Página	Contenido
38	<i>Allegro</i> <i>Andante</i>
38	Las tríadas <i>Como acorde y como acorde quebrado</i> a) Manos separadas y juntas (estrictamente <i>legato</i>) Mano izquierda una octava más abajo. Estos ejercicios y las cadencias siguientes deben ser transportados poco a poco en todas las tonalidades mayores hasta tres accidentes. Cadencias con los tres sonidos principales Ejercicio melódico en tríadas
40	<i>El corno del cazador</i> Estudio con los tres sonidos principales del acorde
41	<i>Minueto</i> (W. A. Mozart) Ampliación del ejercicio con tres sonidos. a) r.H. = Mano derecha l. H = Mano izquierda (una octava abajo) b) Lo mismo en otro ritmo (usw. = etcétera) c) Al tocar las dos manos juntas, una mano toca el inciso b) y la otra el inciso c) y viceversa. d) (Mano izquierda una octava más abajo) Todos los ejercicios se tocan con fuerza y en <i>legato</i> . También se debe cuidar especialmente el cambio de posición para lograr enlaces perfectos. Transportar los ejercicios a todas las tonalidades mayores hasta tres accidentes. En la tercera grande de la mano izquierda se coloca el tercer dedo si una de las notas es negra. Por ejemplo: para la tercera chica se coloca siempre el cuarto dedo.
42	<i>Minueto</i> (Joseph Haydn) Escocesa
43	<i>Scherzo</i> (Joseph Haydn) De las 6 sonatinas fáciles (W. Woehl), Ed. Schott 2333.
44	<i>Vengan a jugar</i> (de Turingia) - Vengan a jugar, compañeros, queremos refrescarnos en ese fresco deshielo. - Van a cantar, va a sonar a lo lejos en esa pradera.
	Canción para bailar

continuación de tabla

Página	Contenido
45	<p>Terceras ligadas</p> <p>Ejercicios de preparación. Enlazar estrictamente las terceras en los ejercicios a) y b). Las negras se tocan en <i>martellato</i>, levantando los dedos activamente.</p> <p>Estudio para la mano derecha (Carl Czerny)</p>
46	<p>Estudio para la mano izquierda</p> <p><i>Balletto</i></p> <p>Ejercicio para el <i>legato</i> de terceras. Sólo manos separadas, la izquierda una octava más abajo.</p>
47	<p><i>Bienvenido, querido y hermoso mayo</i> (Joh. Abr. Peter Schulz. Original para piano 1747-1800)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bienvenido, querido y hermoso mayo, que nos rejuvenece el campo, que se rodea de follaje, flores y nuevos brotes. <p>Pieza para jugar (Gertrud Willert-Orff)</p> <p>Estudio. Andante (Carl Czerny)</p>
48	<p>Escalas en terceras (sólo manos separadas)</p> <p>El cambio de posición sólo es posible con un enlace incompleto, es decir: sólo un dedo puede continuar para enlazar la siguiente tercera.</p> <p>Este ejercicio desarrolla la habilidad de enlaces incompletos.</p> <p><i>Nocturno</i> (Salió la luna)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Salió la luna, <ul style="list-style-type: none"> las estrellitas doradas resplandecen en el cielo, brillantes y claras, el bosque permanece negro y silencioso, del césped sube la niebla blanca. <p>¡Maravilloso!</p> <p><i>Menuett</i></p>

Primera escuela para piano. Tomo II

Página	Contenido
Portada	FRITZ EMONTS Primera escuela para piano Lecciones para principiantes Tomo I ... ED 4689 <u>Tomo II ... ED 4711</u> Logotipo SCHOTT Maguncia – Londres – Nueva York – Tokio © B. Schott's Söhne, Mainz, 1962 - © reedición 1990 B. Impreso en Alemania
Prefacio	<p>En esta continuación del <i>Erstes Klavierspiel</i> se han trabajado los capítulos de manera progresiva y ordenada, reuniendo los fundamentos elementales más importantes de la formación pianística. Se extrajeron estudios especiales y sus aplicaciones en pequeñas piezas tomadas de la literatura musical.</p> <p>Al comienzo se sugiere un grupo de pequeñas danzas de los Grandes Maestros que ponen a prueba las habilidades pianísticas y musicales adquiridas en el primer método. Después, continúan en orden sistemático los capítulos: sextas, voces dobles, tresillos, estudios rítmicos, escalas y piezas en modo menor, cromática, primera aplicación del pedal, así como escalas y piezas con más de tres accidentes. Adicionalmente se insertaron algunos movimientos originales para cuatro manos. Por último, encontramos una pieza de Béla Bartók que aporta la síntesis ideal con valor artístico y utilidad pedagógica en la música de piano para la juventud.</p> <p style="text-align: right;">Fritz Emontz</p>
3	<i>Vals y trío</i> (W. A. Mozart)
4	<i>Contradanza</i> (W. A. Mozart) <i>Dos danzas tirolesas</i> (L. van Beethoven)
6	<i>Danza alemana</i> (Joseph Haydn) <i>Minueto para órgano</i> (Joseph Haydn)
7	<i>Minueto</i> (Georg Friederich Händel)
8	<i>Marcha</i> (Johann Sebastian Bach)

continuación de tabla

Página	Contenido
9	<i>Musette</i> (Johann Sebastian Bach)
10	<i>Gavotte</i> (Georg Philipp Telemann) <i>Musette</i> * (Louis-Claude Daquin) * Las repeticiones pueden tocarse una octava arriba (registro de órgano y clavicémbalo)
12	<i>Andantino</i> (Joh. Baptist Wanhal 1739-1813)
13	<i>Pieza</i> (Robert Schumann) No rápido
14	Estudio para la mano izquierda Los mismos estudios como sextas quebradas Ejercicios de sextas para manos separadas Mano izquierda una octava abajo. Transportar a F, G y D. simile bis = igual hasta
15	Piezas con sextas y otros intervalos <i>La danza de los zuecos</i> (zapatos de madera) <i>Minueto</i> (Johann Christoph Friedrich Bach) Pieza con varias voces
16	<i>Largo</i> (Daniel Gottlob Türk) <i>Pieza del jinete</i> (Duvernoy)
17	<i>Moderato</i> (Duvernoy)
18	Independencia de los dedos (preparación para la siguiente pieza) <i>Rechte Hand</i> = Mano derecha <i>Linke Hand</i> = Mano izquierda <i>Marcha de los soldados</i> (Robert Schumann)
19	Estudio para la articulación de la mano con dos voces <i>Allegretto</i> (Cornelius Gurlitt)
20	<i>Allegro</i> (Del libro de Leopold Mozart)
21	Piezas con tresillos <i>Poco presto</i> <i>Pequeña pieza con tresillos</i> (Johann Nepomuk Hummel)
22	<i>Minueto</i> (W. A. Mozart)

continuación de tabla

Página	Contenido
23	Dos pequeños estudios - <i>Allegro moderato</i> (Lemoine)
24	<p>Tres estudios rítmicos Con acompañamiento en ostinato Cambio de compás (Mátyás Seiber) Ligero y elástico Ejercicio de síncopas en cuartas (Mátyás Seiber) Rápido * La dificultad rítmica de esta pieza puede ser solucionada si al principio se cuentan los octavos lentamente.</p>
25	Desplazamiento de acentos (Mátyás Seiber) <i>Allegretto</i>
26	<i>Baile tirolés</i> (Franz Schubert. Versión a cuatro manos de Johannes Brahms)
27	<p>Ejercicio para sextas en legato Las manos grandes deben tomar, en lugar de quinto y primero, mejor quinto y segundo para lograr un <i>legato</i> completo. ¡Trasponer! <i>Canción del hilandero</i> (Daniel Gottlob Türk)</p>
28	<p>Las tonalidades menores</p> <p>Las escalas menores provienen del modo eclesiástico eólico, el cual se obtiene de la sucesión de teclas blancas a – a. (Medios tonos entre II-III y V-VI). En el desarrollo de la historia de los modos menores, se impuso la elevación del VIIº grado por las consecuencias finales determinadas VII-VIII. La elevación adicional del VIº de la escala menor melódica elimina el antimelódico paso aumentado de segunda que se formó por la elevación del VIIº. El movimiento vertical de la escala melódica corresponde con el modo eólico.</p> <p>Escalas armónicas / melódicas</p> <p>Las escalas menores deben ser practicadas a manera rítmica como las escalas mayores. Además de los ejemplos dados (Tomo I, pp. 27 y 28), se pueden encontrar nuevas formas rítmicas para practicar en varias octavas. Las escalas mayores y menores con más de tres accidentes se encuentran en el último capítulo de este libro.</p>

continuación de tabla

Página	Contenido
29	<p>Cadencia en la menor <i>enge Lage</i> = disposición cerrada <i>weite Lage</i> = disposición abierta Transportar la cadencia poco a poco en las tonalidades menores conocidas. Piezas en modo menor. <i>El jinete salvaje</i> (Robert Schumann)</p> <hr/> <p>Esta pieza debe dominarse primeramente en <i>legato</i> y después en <i>martellato</i> (martillado), lo que significa que debe ser tocado en <i>staccato</i> con fuerza.</p>
30	Pieza para cuatro manos en modo menor (Daniel Gottlob Türk)
31	Antigua danza inglesa
32	<i>Zarabanda</i> (Johann Pachelbel) <i>Marcha</i> (Carl Czerny)
33	<i>Minueto</i> (Johann Sebastian Bach)
34	<i>Bourrée</i> (Johann Ludwig Krebs): a) trino, b) <i>mordent</i>
35	<p>Las escalas cromáticas La mano izquierda toca una octava abajo. ¡Siempre tocar con un sonido fuerte y métrico! Primeramente, lento y equilibrado. Según el rendimiento y el constante estudio rítmico con las manos separadas, este estudio en dirección contraria, que posee igual comportamiento de las teclas y de digitación, es obligado antes de comenzar con las dificultades del movimiento paralelo. El movimiento paralelo proseguirá sólo cuando el ejercicio en movimiento contrario sea completamente resuelto y dominado con seguridad.</p>
36	<i>Moderato</i> (Johann Wilhelm Hässler) <i>Estudio / Allegro</i> (Carl Czerny)
37	<i>Minueto</i> (Wolfgang Amadeus Mozart) <i>Escalas cromáticas y diatónicas / Allegro moderato</i> (Carl Czerny)

continuación de tabla

Página	Contenido
38	<p>Primera utilización del pedal derecho</p> <p>Los estudiantes, que hasta ahora han tocado los ejercicios y piezas sin pedal, serán introducidos a las dos formas fundamentales de la utilización del pedal. Diferenciaremos estas dos formas: a) pedal sincopado o de pisado subsiguiente; b) pedal rítmico que corresponde con la entrada del compás. Estas dos posibilidades de utilización conforman los fundamentos de la técnica del pedal. Los ejercicios siguientes y piezas deben ser practicados, primero, sin pedal hasta conseguir seguridad manual. Posteriormente, la aplicación del pedal debe ser estrictamente controlada mediante el oído.</p> <p>Ejercicio de pedal I (Pedal sincopado, sobre los tiempos débiles del compás) En los valores de las notas El mismo ejercicio en compás de 3/4 y en notas negras. usw. = etc.</p>
39	<p>Coral (Pedal sincopado como en el ejercicio I) (Tomado del <i>Álbum para la juventud</i> op. 68, Robert Schumann)</p> <p>Forma de estudio:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Estudiar manos separadas, muy <i>legato</i>, sin pedal. 2. Manos juntas, <i>legato</i> sin pedal. 3. <i>Portato</i>; ligar con el pedal. 4. <i>Legato</i> con pedal. <p>Ejercicio de pedal II (Pedal rítmico sobre el tiempo fuerte del compás)</p>
40	<p>Danza alemana (Pedal rítmico como en el ejercicio II) Pequeño estudio Treff Dos danzas alemanas (Franz Schubert)</p>
42	<p><i>Solfeggio</i> (Johann Christoph Friedrich Bach 1772-1795)</p>
43	<p>Escalas con más de tres accidentes Armónica / Melódica El círculo de quintas</p>
44	<p>Piezas con más de tres accidentes <i>2 valse</i> (Franz Schubert)</p>

continuación de tabla

Página	Contenido
45	Estudio (Johann Wilhelm Häßler) <i>Allegro en do sostenido menor</i> (Johann Wilhelm Häßler)
46	<i>Minueto de la suite francesa en mi mayor</i> (Johann Sebastian Bach) 2 danzas tirolesas (Franz Schubert, versión a cuatro manos de Johannes Brahms)
48	<i>La danza de los niños</i> (Béla Bartók, 1881-1946) <i>Allegro molto</i> Con autorización de la Edición Música, Budapest.

Significaciones culturales y musicales

La cultura refleja el valor que los integrantes de una comunidad han otorgado a las diversas actividades y comportamientos que conforman el sentido común que los identifica como sociedad. La escuela de Emonts permite ver algunos significados y valoraciones de la sociedad alemana en su época. Enmarcar los valores alemanes actuales, de manera general, es una tarea muy compleja. Como lo expresa el doctor Hans-Peter Dürr¹ (2017), es una pregunta muy difícil porque, para los alemanes, por razones históricas, se debe ser sensible y cuidadoso. También se debe tomar en cuenta la división política de Alemania, país que ha tenido diferentes fronteras a lo largo de la historia. Pese a estas variables

¹ Uno de los padres de familia entrevistados, casado con una mujer mexicana que, al igual que él, ha tenido una sincera relación con la música. Dürr es científico, epidemiólogo de la Universidad de Tübingen. Dirige actualmente el proyecto KiMiss, dedicado a estudiar el bienestar de los niños en situaciones familiares críticas. Disponible en: <http://www.kimiss.uni-tuebingen.de/get/KiMissDatenbericht2016.pdf>.

que dificultan formar una respuesta, Dürr considera que sí es posible hablar de un espacio de lengua alemana y cree que los valores podrían situarse de acuerdo con distintas épocas: hasta el siglo XIX, por ejemplo, en este espacio de lengua alemana se consideraban como “buenos valores alemanes” –*gute deutsche Werte*–: la ciencia, los inventos, los logros de la filosofía y de las ciencias humanas. En esta lista, el investigador incluyó también la música del compositor Johann Sebastian Bach como un valor y un antecedente importante para la educación. El doctor Dürr comentó que, como científico, podría hablar de valores que desearía se recuperaran, por ejemplo: un verdadero espíritu inventivo sin orientación al beneficio económico, que no estuviera controlado por el capitalismo, ya que la ciencia ha sufrido con la visión de que los avances científicos deben generar recursos económicos, lo que se ha convertido en un negocio de los mercados globales.

Se consideró importante integrar en este apartado la visión de este investigador, en especial, porque su pensamiento es producto de las decisiones de formación que su familia tomó para él, entre ellas, la musical. Sus padres valoraron la educación en un nivel muy alto y ofrecieron a cada uno de sus hijos la posibilidad de aprender un instrumento; la música y la educación la colocaron por encima de otras actividades familiares, como las vacaciones. Si bien, esta valoración no es una característica generalizada a todos los niños de su época, y mucho menos en la región donde él creció, es un hecho que las decisiones de sus padres tuvieron un impacto en su formación. Fue así que aprendió a tocar el piano desde los seis hasta los dieciséis años de edad; aprendizaje que dependió también de otras actitudes altamente valoradas por su familia, como la disciplina y la constancia, que se reflejan en la descripción de lo que él tenía que hacer para recibir sus lecciones de piano: “viajaba media hora en autobús e invertía una tarde por semana para recibir una clase estricta, seca y donde la diversión nunca fue un tema” (Dürr, 2017).

Dürr recuerda que en las primeras lecciones recibió una tarea que consistía en dibujar, lo que en ese momento no pudo relacionar con la música; también recuerda que, cuando tenía diez años, su maestra le llegó a golpear los dedos con un bastón cuando tocaba mal la lección y una voz en su interior le decía que eso no estaba bien. Finalmente, a los trece años, les dijo a sus padres que ya no quería ir más a esa clase y cambió de maestro. Sus clases consistían en leer una página tras otra de un libro de ejercicios y, más tarde, en estudiar piezas de Bach, lo que también hacía por gusto propio; sin embargo, reconoce que le habría gustado te-

ner más una clase en la que el maestro averiguara lo que él era capaz de hacer y que dirigiera estas capacidades para desarrollarlas. Siente que en todos los años que aprendió piano, él no pudo opinar. Fue hasta los veinte años de edad que comenzó a componer y explorar la música por sí mismo y a hacer la música que él quería hacer. Cree que quizá esa es la razón por la que a sus propios hijos no los “obligó” a estudiar música; simplemente les ofreció la oportunidad de hacerlo.

El valor que Dürr le da actualmente a hacer música es el de una actividad que está entre las cosas agradables que deben hacerse en la vida: “tener amigos, festejar, comer bien y tocar un instrumento” (Dürr, 2017). Esta valoración confirma la apreciación de Thomas Günther sobre el cambio en el interés de los aspirantes a las clases de piano de la escuela de música de Hagen: “Tocar piano ya no es algo irrenunciable [...] es una ‘ocupación del tiempo libre,’ entre muchas” (Günther, s/f).

En relación con el contacto entre culturas distintas, interés central en esta investigación, merece la pena relatar la experiencia que el doctor Dürr ha tenido en la cercanía con la cultura mexicana. Él ha identificado áreas en las que ambas culturas podrían beneficiarse, una postura que es compatible con la visión intercultural: “el cliché de la *precisión* del alemán que, estructurada y ordenadamente, debe comer a las 12: 00 [como lo enuncia irónicamente], quizá no funciona bien para un mexicano”. Dürr cree que, si el alemán aprende a ser más flexible y, del mismo modo, el mexicano aprende a ser más puntual y ordenado, ambos podrían beneficiarse: “el alemán neurótico podría beneficiarse siendo más flexible y el mexicano se beneficiaría si aprende a ser más puntual y con ello no pierde el autobús” (Dürr, 2017). Para él, estos clichés “tontos” podrían adquirir sentido en relación con la escuela de Emonts, pues en una clase de piano podrían generarse problemas culturales al tratar de transmitir un concepto alemán en México. Esto significa que una escuela alemana podría exigir una *precisión* que para un mexicano podría ser una locura o, simplemente, para un concepto de vida mexicano, no es interesante o no satisface sus necesidades.

Dürr considera que la estructura mental de planeación que identifica a los alemanes se ha establecido por las necesidades climáticas de la región a lo largo de muchos años. Comenta que en Alemania la necesidad de planear las reservas alimenticias para todo el año era una condicionante de supervivencia. Se debía planear la cosecha, el abastecimiento de madera para la calefacción y, quien no hubiese planeado sus provisiones para el año con precisión, simplemente no

sobrevivía. Desde una perspectiva darwinista, expuso Dürr, Alemania ha experimentado una selección natural: únicamente han sobrevivido esos seres cuyos cerebros se han estructurado de manera que les sea posible el pensamiento planeado y organizado; para calcular las provisiones de un año se requería un pensamiento matemático. Como investigador del campo de las ciencias naturales, considera que este pensamiento estructurado es una condición de la naturaleza. Se muestra escéptico sobre los resultados que pudiera tener la escuela de Emonts en México, aunque cree que depende del tipo de música que se haga. Considera que la precisión que requiere la música de Bach no es necesariamente la que requiere la música latinoamericana; sin atribuir a ello una connotación de superioridad, sino simplemente señala una diferenciación.

El escepticismo que expresó Dürr fue coincidente con la opinión del compositor alemán Peter Held, quien también atribuye al clima europeo la conformación de condiciones propicias para el trabajo; es decir, se puede trabajar en invierno y también en verano porque el calor no es extremo, como en otros países. Como características culturales en la actuación de los alemanes, Held señaló la sistematicidad y su anhelo a la perfección: “esas son las buenas cualidades de los alemanes”; mencionó también como una característica alemana la tendencia a la monstruosidad, a realizar proyectos gigantescos, y la tendencia a tener la razón y dominar. Estas tendencias, señaló, las tienen también otros países, pero los alemanes lo han exagerado de una manera que no tiene precedentes (Held, 2017).

En relación con la propuesta de Emonts, Held considera que es universal y que se podría implementar en cualquier cultura; sin embargo, para utilizarla en Latinoamérica habría que reescribirla con canciones de cada región. Para él, la escuela de Emonts sintetiza las ideas pedagógicas que le antecedieron en la línea de los maestros que él tuvo, quienes también escribieron escuelas para piano exitosas, como el caso de Schüngeler. Emonts fue un hombre bien informado sobre los avances pedagógicos en su tiempo. Pedagógicamente, en la escuela de Emonts se reconoce a Suzuki en su premisa de aprender la música como una lengua materna; sin embargo, Held considera que los pilares del pensamiento musical que encarna su escuela son tres compositores principales: Bach, Beethoven y Brahms, que son los que cultivaron el pensamiento polifónico, sin olvidar que también fue inspirado por música de Bartók. Considera que el elemento folclórico que integró en su escuela fue inspirado, principalmente, por Brahms, con lo que atendió la necesidad de conectar la música con el pueblo y con el deseo de producir melodías que provinieran del corazón (Held, 2017).

Esta apreciación de dos nativos alemanes sobre su propia cultura da pie a presentar significaciones que otros usuarios, también nativos alemanes, reconocen en la escuela de Emonts. En la clasificación temática que la doctora Sonja Bayerlein realizó sobre la *Primera escuela* (ver pp. 89-92), se muestra una gama de significaciones de nivel simbólico que podrían ampliar el horizonte de comprensión de los usuarios no alemanes. Aquí es necesario exponer el sentido que se le da al calificativo “simbólico”. Desde la conceptualización semiótica de Peirce, el *símbolo* es el signo que ha alcanzado su significado en un nivel que no es coincidente con la realidad inmediata en una relación de *primeridad*, sino que ha trascendido por el uso y convención social a un nivel de representación en una relación de *terceridad*. Además de las tradiciones religiosas, significaciones que podrían ser las más evidentes, Emonts refiere en sus piezas algunas actividades cotidianas, animales del entorno, personajes literarios, paisajes y fenómenos naturales, entre otros elementos, que han adquirido un valor simbólico específico en la cultura alemana. Bayerlein señaló en cursivas algunas canciones que, en su opinión, han permanecido en la memoria colectiva de las generaciones actuales en Alemania. Estas canciones son fáciles de encontrar en internet, por lo que un usuario actual, aunque esté alejado del entorno cultural, podría lograr el deseo de Emonts de reencontrar al niño, a través de la clase de piano, con sonoridades que ya fueron socializadas en su entorno familiar o cultural para motivar a la implementación de la práctica de oído. Las intencionalidades pedagógicas podrán reconocerse con mayor facilidad si se exponen, a la luz de la teoría semiótica, algunas de las significaciones posibles.

Desde las primeras páginas, algunos títulos de las piezas sugieren la imitación de sonidos del entorno. En la pieza *Tarareo* (*Trällerlied*, TI, p. 7), que aparece en el espacio del libro en el que Emonts aún no coloca las claves, se infiere que el tarareo es el recurso imitativo que invita a la trasposición de la melodía, para lo cual se apoya en la onomatopeya. Las palabras onomatopéyicas son las que guardan una estrecha similitud entre la pronunciación y el sonido de la realidad; en un sentido peirceano, estas palabras mantienen una relación de *primeridad*; son *íconos* de la realidad sonora que conforma el “tesoro musical” de un niño. Aprovechar este tesoro desde el primer contacto con el instrumento fue una de las recomendaciones explícitas de Emonts, por lo que es importante reconocer las estrategias utilizadas en la *escuela*. Emonts recurrió a la onomatopeya como recurso musical desde las primeras lecciones, por ejemplo: ¡*Hopp, hopp*,

*hopp!*² –*Caballo de palo (Das Steckenpferd*, TI, p. 7)–, con el que se insinúa el galopeo, y *Summ, Summ, Summ*,³ que simula el zumbido de las abejas, sonidos que son similares en español, por lo que no existe una brecha cultural significativa. El sonido del *cucú*, una de las aves más representativas de Alemania, es también conocido en México por los tradicionales relojes⁴ construidos en la selva negra; su nombre, *Kuckuck*, evoca el sonido del canto de esta ave que, independientemente de que no pertenezca al entorno natural inmediato de los mexicanos, es una especie conocida en el mundo.

El bosque en Alemania tiene un significado muy especial. La espesura de los árboles que impedían el paso de la luz en una región del sur le mereció el nombre de selva negra. En esa región conviven muchas aves. En el libro de Emonts se menciona el ruiseñor (*Nachtigal*), cuyo canto es muy apreciado,⁵ pero el *cucú* es el ave sobre la que versan varias piezas en su escuela: la primera es *Cucú, cucú (Kuckuck, Kuckuck*, TI, p. 9) y su texto alude al llamado de esta ave desde el bosque, como una invitación a cantar, bailar y saltar en la primavera, que es cuando el *cucú* comienza a cantar. *Un cucú quería volar (Ein Kuckuck wollt ausfliegen*, TI, p. 12), también menciona el bosque en la canción. *El cucú y el asno (Der Kuckuck und der Esel*, p. 23) es una melodía muy popular. De esta última, se encuentran infinidad de ejemplos en YouTube, incluso con representaciones del diálogo entre los dos animales que compiten por ver quién canta mejor en el verano.

Otro de los sonidos onomatopéyicos es el de las campanas. Con la pieza *Sonidos de campanas (Glockenläuten*, TI, p. 10) se alude al entorno sonoro de un pueblo que podría estar en cualquier región de Alemania. Además de su significado religioso, por ser utilizado como un llamado a las celebraciones eclesiásticas, son parte de lo que el pedagogo musical R. Murray Schafer llamó “paisaje sonoro”. Este paisaje sonoro de las campanas es similar al de los pueblos de México y nos es familiar. Como lo describe la doctora Adriana Marina Martínez Maldonado (2015), investigadora de la Universidad de Guanajuato, el sonido de las campanas lo escuchamos “como lengua materna dentro de nuestro espacio habitable, generando un comportamiento derivado de su lenguaje. Así, las campanas contienen un lenguaje sonoro que permite comunicar

2 Escuchar: <https://www.youtube.com/watch?v=ty5djelcEZc>.

3 Escuchar: https://www.youtube.com/watch?v=Sg5tCY7po_g.

4 Escuchar: <https://www.youtube.com/watch?v=2zvm4GQgmvw>.

5 Escuchar: https://www.youtube.com/watch?time_continue=40&v=GsgGFUfn0fM.

y provocar comportamientos, al considerarlo como un hecho social” (p. 189). Estas melodías son las primeras que contienen un referente simbólico en el primer tomo de su *escuela*.

El tema de las estaciones es muy importante en Europa porque los cambios climáticos son mucho más marcados que en México. Éstos se relacionan con estados de ánimo que los músicos han expresado a través de la música. Así, se encuentran desde composiciones sencillas de gusto popular, hasta otras más complejas y refinadas. El archivo alemán Alojado Publishing⁶ (1996-2018) registra casi un centenar de canciones en la categoría “estaciones del año” (*Jahreszeiten*). En la *Primera escuela* de Emonts este tema se encuentra ampliamente representado. En las primeras páginas del primer tomo aparece la primera *Canción del verano* (*Sommerlied*, TI, p. 6), en un compás de tres cuartos que motiva tocar con un movimiento alegre. Otras piezas que hacen alusión al verano llevan el mes de mayo en el título. Después de un largo invierno que congeló la naturaleza, de noviembre hasta marzo, o incluso hasta algunos días de abril, mayo es un mes esperado con alegría porque significa la luz del sol, el calor, la vida y el renacer de la naturaleza. En un compás ternario que invita al movimiento, Emonts incluyó una pieza y dos canciones tituladas: *Danza de mayo* (*Maientanz*, TI, p. 21), *Está llegando mayo* (*Der Maien ist kommen*, TI, p. 24), *Trariró, el verano llegó* (*Trariro, der Sommer, der ist do*, TI, p. 30). Posteriormente, en compás de cuatro cuartos presentó *Una canción de mayo* (*Ein Maienlied*, TI, p. 33) y, casi para concluir el primer tomo, una pieza más de Johann Abraham Peter Schulz, titulada *Bienvenido, querido y hermoso mayo* (*Willkommen, lieber schöner Mai*, TI, p. 47). Con la misma añoranza por la primavera y los días cálidos, la pieza *Adiós, invierno* (*Winter Ade*, p. 19) anuncia el término de los días fríos. De esta canción hay distintas versiones disponibles en línea, incluso una con variaciones para flauta de pico (flauta dulce).⁸ Asimismo, la alegría por volver a ver florecer el campo se refleja en piezas como *Sobre la verde hierba* (*Auf dem grünen Rasen*, TI, p. 15), en la que el texto de la canción menciona actividades cotidianas como el pastoreo de ovejas.

La riqueza que encontró Emonts en las canciones infantiles, como él lo expresó claramente en la entrevista con Mohrs (1993, p. 15), es la poesía que se encontraba al cantar a las estaciones del año y a la naturaleza. De ahí que también

6 Escuchar: https://www.lieder-archiv.de/lieder_zu_jahreszeiten.html.

7 Escuchar: https://www.youtube.com/watch?v=_Eb-HUNu6l0.

8 Escuchar: <https://www.youtube.com/watch?v=OYQtz8Tb4Ds>.

se haya apoyado en personajes de la literatura. En la canción *Hänsel und Gretel*⁹ (TI, p. 14) se recrea el famoso cuento de los hermanos Jacob y Wilhelm Grimm, el cual ha sido un importante referente literario, no únicamente para Alemania, sino para el mundo occidental. En este cuento aparecen otros personajes significativos, como la bruja, o la madrastra, que pueden identificarse con actitudes y comportamientos humanos que prevalecen hasta la actualidad, como se evidenció en la observación de una clase de música en Alemania realizada para esta investigación. La letra de la canción refiere la oscuridad y frialdad del bosque y la tentación que se revela ante los niños encontrar una casita hecha de dulce. La madrastra del cuento de “Hansel y Gretel” fue quien ideó abandonar a los niños en un peligroso, oscuro y frío bosque; una imagen que quizá sea difícil de evocar por un niño mexicano que ha crecido en un entorno citadino o en la aridez de paisajes como los de Zacatecas o Aguascalientes. Se entiende que aquí no se trata de que el docente, usuario de este libro, trate de recrear artificialmente imágenes que están fuera de la experiencia del niño, sino de encontrar una imagen paralela en su entorno que pudiera generar evocaciones atractivas para un niño a través de una historia conocida.

En cada lengua existen conceptos que definen acciones y experiencias de un contexto muy específico, por eso no pueden ser traducidos exactamente. Como afirmaba Umberto Eco (2008): “[...] la sinonimia pura no existe [...]” (p. 46), y tal es el caso de una palabra alemana que ha sido fuente de inspiración musical para muchos compositores: *das Wandern*. La traducción al español en un diccionario común es simplemente *caminar* o *hacer una excursión a pie* (PONS, 2018); sin embargo, la explicación de un diccionario alemán-alemán sugiere que esa traducción es insuficiente porque el verbo *wandern* se describe como una caminata con ciertas características especiales: la caminata debe ser larga y en la naturaleza –en las montañas, en el bosque o en el campo–; además, se realiza con el propósito de descansar (FARLEX, 2018). En alguna ocasión, la respuesta que Carbajal Vaca ofreció a uno de sus alumnos fue “caminar disfrutando la naturaleza”. La caminata en la naturaleza es parte de la cultura alemana actual y no hace mucho que un estudio la registró como la actividad del tiempo libre preferida para más de la mitad de la población (Spiegel Online, 2011). En esta actividad, la música también ha estado presente. El tema de la caminata en la naturaleza, *das Wandern*, ha

9 Escuchar: <https://www.youtube.com/watch?v=FgpN2xDgQhE>.

sido musicalizado tanto de manera popular¹⁰ como académica,¹¹ y se convirtió en un motivo para la literatura y la música del Romanticismo.

Emonts no menciona esta palabra en su *Primera escuela* de manera explícita; sin embargo, se consideró importante incluirla en este trabajo para comprender los significados que los alemanes han otorgado a actividades cotidianas, las cuales se han materializado en expresiones artísticas en distintas regiones del espacio de habla alemana. Una de estas regiones es la de Tirol, que tiene una historia compleja que involucra a tres países: Austria, Alemania e Italia. Emonts incluyó en su escuela la canción *Los tiroleses son divertidos* (*Die Tiroler sind lustig*,¹² p. 23); una canción popular que muestra una región muy pintoresca de Austria con costumbres muy singulares que, por razones históricas, tiene grandes similitudes con la región de Bavaria –Bayern–, al sur de Alemania. Emonts integró esta pieza en el capítulo de articulación (TI, p. 23). En su versión habría que destacar que la melodía aparece en la voz inferior y el carácter alegre que propone la letra de la canción –que no aparece en el libro y habla del gusto por beber, dormir en la paja y bailar– no es fácil de lograr con la mano izquierda.¹³ Siguiendo la intencionalidad de Emonts, de tocar de oído y variar los recursos didácticos, se podría motivar a que el alumno cantara y se acompañara con las voces superiores, las cuales también implican un reto técnico para sostener las voces ligadas.

Otra de las prácticas cotidianas con un significado especial para la música es la cacería. Esta práctica, que dejó de ser una empresa de supervivencia para convertirse en un acto recreativo y en una expresión cultural reservada para la nobleza, tiene sus orígenes en las antiguas Grecia y Roma, y se convirtió en símbolo de poder y dominio sobre la naturaleza durante la Edad Media por el peligro que se corría al enfrentar a la rica fauna de los extensos bosques europeos en ese tiempo. Una consecuencia de las riesgosas expediciones fue la utilización de los cuernos como un medio de comunicación entre los cazadores. Con ellos anunciaban el peligro, la presencia de presas o pedían ayuda. Las emisiones sonoras, que en un inicio se realizaban con los cuernos de los animales, alcanzaron una complejidad inusitada. Para el siglo XVI ya se notaban transformaciones instru-

10 Escuchar: *Wanderlieder-Potpourri (German Hiking Songs Medley)*: Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=8EwGBSLGLX4>.

11 Escuchar: *Ciclo La bella molinera D 795* de Franz Schubert (*Dietrich Fischer-Dieskau*); *Die schöne Müllerin* (Gerald Moore, 1961): Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=tr9TiIc1hc8>.

12 Escuchar: <https://www.youtube.com/watch?v=u9YTzaYJ458>.

13 Escuchar: <https://www.youtube.com/watch?v=IJThlbFJ9Lg>.

mentales, de modo que comenzaron a utilizarse los primeros cornos de metal que, aunque eran rudimentarios, durante las jornadas los cazadores ya podían declarar con gran precisión los turnos, el inicio y el fin de la cacería, entre otros llamados (SWR, 2014; Büscher, 2017).

Actualmente, en Alemania la cacería es considerada un bien cultural y las asociaciones que se han constituido son las encargadas de conservar esa larga tradición, sobre todo en el sur, en la región de Bavaria, donde se han erigido capillas en honor a San Huberto, patrono de los cazadores, y castillos de caza, como el de Blütenburg o Lustheim. Hoy en día sus actividades están reglamentadas de acuerdo con las necesidades de sustentabilidad ambiental y entre sus responsabilidades se encuentra la conservación de las tradiciones musicales¹⁴ que se generaron en torno a esta actividad (Weimann, 2009). En la escuela de Emonts esta tradición se encuentra representada en una etapa muy temprana, en la pieza *El cazador y la liebre* (Tomo I, p. 8), y más tarde en *Cornos de caza (Jagdhörner)* (p. 40). Ambas piezas fueron compuestas por Emonts, lo que sugiere que para el autor el tema de la cacería era importante. En la pieza *Cornos de caza* se reconoce el diálogo entre los instrumentos con indicaciones dinámicas y agógicas, precisas para sugerir, por ejemplo, con la indicación de *forte*, que hay un cazador que hace el llamado, seguido de una respuesta de otros cazadores en la lejanía en *piano* o *pianissimo* con *ritardando* y *fermata*. Es evidente que el lugar que ocupa esta actividad en la escala de valores de las sociedades actuales ha cambiado. Los grupos ecologistas y ambientalistas pugnan por una sociedad que proteja a las especies y no promueva modas derivadas de esta actividad, como el uso de abrigo de pieles. Quizá en esta tónica se otorgue un significado negativo al tema de la cacería; sin embargo, históricamente no se puede perder de vista la repercusión que tuvo esta actividad ancestral en el desarrollo de los instrumentos de viento.

Otra actividad que incluyó Emonts en su *escuela* es el arrullo. Ayudar a los niños a conciliar el sueño mediante el arrullo es una de las tareas que, tradicionalmente, se han logrado en distintas culturas a través de las canciones de cuna.¹⁵ Quizá en nuestro entorno cultural la canción de cuna más conocida de origen alemán sea la *Wiegenlied op. 49 no. 4* de Johannes Brahms,¹⁶ conocida por los germanohablantes como *Guten Abend, gute Nacht*.¹⁷

14 Escuchar: <https://www.youtube.com/watch?v=r3b711jGugU>.

15 Ver y escuchar: <https://www.youtube.com/watch?v=DtdGANTHAKw>.

16 Escuchar: <https://www.youtube.com/watch?v=EBIKYRXGz2k>.

17 Escuchar: https://www.youtube.com/watch?v=Dt_R6xOg6Jw.

Esta temática se encuentra representada en la *Primera escuela* de Emonts en tres momentos: *Canción de cuna* (*Wiegenlied*, TI, p. 9), en una etapa muy temprana, en la que a través de ella se podría animar al alumno a generar la atmósfera de tranquilidad sugerida por el texto y por el movimiento lento que caracteriza a las canciones de cuna. Un poco más adelante, con un reto técnico mayor por el uso de las casillas de repetición y combinaciones rítmicas, se encuentra una canción folclórica de la región de Moravia y Silesia, en la República Checa, titulada *Niñito mío*¹⁸ (*Kindlein mein*, TI, p. 22). Por último, se presenta una canción de cuna de la región de Bohemia (*Wiegenlied aus Böhmen*, TI, p. 35) que, al igual que Moravia y Silesia, es una región de la República Checa. La inclusión de este género en la *escuela* confirma la preocupación que expresó Emonts sobre la debilidad actual en la generación de sensaciones musicales elementales a edad temprana mediante el canto de los padres; una sensación que no puede ser suplida con las pocas actividades que se realizan en el jardín de niños.

Esta preocupación por la generación de sensaciones musicales y de movimiento a edad temprana sigue vigente. Pese a que la danza es una de las actividades más antiguas realizadas por el ser humano, a la cual se le atribuyen diversos efectos, actualmente los programas de estudio en Alemania no impulsan suficientemente esta actividad. Investigaciones como las del doctor Gunter Kreutz (2016) han evidenciado que el baile tiene efectos en la salud, ya que el cerebro tiene que controlar la motricidad, la atención y la memoria. A esta multiactividad cerebral se le ha atribuido el retraso en la aparición de demencia en adultos mayores. Bailar también tiene efecto en las relaciones sociales, porque el baile “[...] conecta a las personas, independientemente de su edad, sexo, nacionalidad y cultura” (Kreutz, 2016). El investigador lamenta que la danza tenga un significado aún menor que el canto en las escuelas, y considera que sería deseable que el baile se promoviera como una forma de movimiento con mayores alcances que el deporte. Independientemente de los beneficios asociados a esta actividad, la danza es un elemento indispensable en la comprensión musical. Comúnmente se reflexiona sobre la importancia de la música para la danza, sin embargo, bailar resulta indispensable en el proceso de aprendizaje musical porque es la manera de interiorizar estructuras de movimiento elementales que se convertirán en otras más finas requeridas en la ejecución. Caminar sintiendo distintos pulsos, hasta ordenar la estructura ternaria de las danzas, debiera desembocar,

¹⁸ Escuchar: <https://www.youtube.com/watch?v=seg-XHRbrtI>.

posteriormente, en la comprensión de las distintas formas musicales compuestas para bailar a lo largo de la historia; formas que adquirieron significados muy específicos en las culturas europeas.

La inclusión de danzas, minuetos, rondas y marchas en la *escuela* de Emonts no es casualidad. Se deduce aquí una intencionalidad específica para diferenciar unas de otras. Zimmer Rether, por ejemplo, señala la importancia que tiene la diferenciación de los compases utilizados por Emonts. Considera que no es fortuita la aparición de distintas piezas en cuatro cuartos. Los compases pares se pueden asociar con el caminar, mientras los impares se asocian más al baile y al movimiento en círculo. El hecho de que haya al inicio más ejercicios de cuatro tiempos es porque es más fácil establecer el metro asociándolo a la sensación natural de caminar. La sensación de baile la introdujo Emonts en la última pieza de la sección con una ronda (*Reigen*, TI, p.5), en la que se debe sensibilizar la actitud de un compás ternario que gira, en contraposición de un compás binario que marcha, como el bailecito que aparece al inicio de la página (*Tänzchen*). Zimmer Rether considera que, aquí, el término *ronda* (*Reigen*) es muy importante porque se debe lograr realmente la diferenciación entre marchar –lo cuadrado– y bailar –lo redondo–, como se haría en el pequeño vals (*Kleiner Walzer*) de la página 13.

Desde las primeras lecciones se identifica la intencionalidad de reforzar la noción de metro y pulso a través del baile. Estas piezas, como la primera de la página 5, que en apariencia son sencillas, proponen retos interesantes de movimiento que Zimmer Rether describe con dos analogías: “olas” y “zig-zag”, las cuales requieren distintas energías. Éstas se pueden trabajar fuera del piano para ver cómo se relevan los dedos y las manos dentro de una sensación rítmica, provocada por una psicomotricidad gruesa, antes que llegar a la articulación: “Primero debe haber un buen sentido de ese intercambio de manos y luego vamos a trabajar lo de la punta del dedo, lo de la digitación y todo lo demás” (Carbajal Vaca y Zimmer Rether, 2015). Esta descripción de Zimmer Rether apoya la perspectiva de motricidad que declaró Emonts explícitamente como un cambio en su *Escuela europea* en relación con la *Primera*; es decir, es importante comenzar con los movimientos grandes del cuerpo antes de llegar a los movimientos finos de los dedos.

Así continúa Emonts en su escuela con un *Pequeño minuetto* (*Kleines Menuett*, TI, p. 10), el cual ya integra elementos como la anacrusa y exige del alumno control e independencia melódica entre ambas manos. La *Danza de mayo* (*Maientanz*, TI, p. 21), por ejemplo, ya incluye el compás de tres octavos. Nue-

vamente en compás binario, en el capítulo dedicado a la articulación, presenta la *Pieza para bailar* de Carl Orff (*Tanzstück*, TI, p. 24), con una estructura más dirigida a la comprensión de la forma por el uso de casillas de repetición e indicaciones como *Da Capo al Fine*. Le sigue, en el mismo capítulo de articulación, una ronda y una danza húngara para cuatro manos (*Rundtanz, Ungarischer Tanz*, TI, p. 25), las cuales ofrecen la posibilidad de ejercitar la independencia de las manos con articulaciones distintas para cada mano y la precisión en la articulación con movimientos paralelos, respectivamente. En la misma dinámica de práctica a cuatro manos con movimientos paralelos con articulaciones distintas, se presenta una danza de J. B. Lully (*Tanz*, TI, p. 31). A manera de estudio, Emonts integró un minueto de Jean Philippe Rameau (*Menuett*, TI, p. 33). Con el título *Canción para bailar (Tanzlied)* se presentan piezas en las páginas 12, 16 y 44, cada una de ellas con dificultades técnicas distintas. Se interpreta esta amplitud en las danzas como un preámbulo al segundo tomo de la *escuela*, el cual comienza con una serie de “Pequeñas danzas de los grandes maestros”, de autores como Wolfgang Amadeus Mozart, Ludwig van Beethoven, Joseph Haydn, Georg Friedrich Händel, entre otros, que no se podría decir que concluye, porque incluso la última pieza del segundo tomo (*Kindertanz*, TII, p. 48) es una danza de Béla Bartók.

Otra de las expresiones culturales representadas en la escuela de Emonts es la espiritualidad. No es posible deslindar las expresiones religiosas de la música porque ésta ha sido utilizada en los ritos de muy diversas culturas. El desarrollo de la música occidental estuvo ligado a las creencias cristianas y actualmente, como lo confirmó una informante, la música sigue estando ligada a las ceremonias religiosas: “se sobreentiende que en la misa cada uno tiene su misal y cantan con las notas”. La música de Johann Sebastian Bach se identifica con esta espiritualidad y religiosidad. Al ser este autor uno de los pilares de la propuesta de Fritz Emonts, se entiende que los valores religiosos se encuentren representados en pequeñas piezas, como la *Canción de los tres Reyes Magos (Dreikönigslied)*, TI., p. 9), cuyo texto utilizó el autor de manera creativa para presentar el tema de la anacrusa en un compás ternario. El texto comienza con la palabra monosílaba *Drei*, que significa *tres*, la cual coincide con una nota negra en el tercer tiempo del compás como anacrusa. Dado que la palabra *tres* también es monosílaba, el texto podría adaptarse al español para aprovechar el recurso didáctico del autor de la misma manera.

Cabe señalar que, como estrategia didáctica, no es necesario conservar el tema religioso; se podría adaptar con alguna temática significativa que comience

con la palabra *tres*. Como se vio al inicio de este apartado, el sonido de las campanas (*Glockenläuten*, TI, p. 10) tiene una connotación religiosa dado que son parte del paisaje sonoro generado por las iglesias. Otra de las canciones con contenido religioso es la *Canción pastoral* (*Hirtenlied*, TI, p. 19), la cual identificó la doctora Bayerlein (2017) como una canción muy popular para la época de Navidad, que se conoce más por la primera frase de su texto: “Was soll das bedeuten?”¹⁹ “¿Qué significa eso?”. Por último, se presenta la *Oración de la tarde* (*Abendlied*, TI, p. 21), identificada también por su texto “Nun wollen wir singen das Abendlied”:²⁰ “Ahora queremos cantar la oración de la tarde”. En ambas canciones, la connotación religiosa difícilmente podría conocerla un usuario alejado del contexto alemán.

19 Escuchar: <https://www.youtube.com/watch?v=bWI2ISZN41o>.

20 Escuchar: https://www.youtube.com/watch?v=Ii_lpMmpPU4.

Comentarios y reflexiones finales

En principio, se cumplió el objetivo general propuesto al poner en relación el fundamento semiótico elaborado por Carbajal Vaca con la *Primera escuela para piano* de Fritz Emonts y se problematizó la dimensión multicultural presente en la práctica pedagógica en contextos formales en México. Durante la implementación de los talleres pedagógicos se socializaron estrategias didácticas dirigidas al logro de una noesis musical compleja mediante tratamientos semióticos posibles en la movilización de los registros. Se enriqueció la información sobre la propuesta pedagógica de Fritz Emonts a través de una investigación documental, entrevistas a distintos informantes y observaciones de clase en contextos alemanes. Con lo anterior, se logró una interpretación de las significaciones culturales de una propuesta pedagógica alemana que es actual y vigente, tanto en Alemania como en México.

Una de las fortalezas de la investigación emprendida fue la posibilidad de estrechar la relación académica con otras institu-

ciones y con colegas que contribuyeron de manera muy cercana a la realización del proyecto. Se lograron reflexiones teóricas y de carácter académico que tendrán impacto en el diseño curricular y en proyectos de investigación posteriores.

Este libro podría ser una herramienta útil en la formación de nuevos docentes de piano, y de música en general, tanto en México como en países de habla hispana, ya que se documentaron en español las recomendaciones emitidas por Fritz Emonts, las cuales únicamente se encuentran disponibles en idioma alemán. Además, se han documentado testimonios de exalumnos del autor, quienes fueron entrevistados directamente por la investigadora en Alemania en octubre de 2017 y se recogió la voz de usuarios reales y potenciales de la escuela de Fritz Emonts en distintos contextos educativos.

Al analizar las razones que expusieron docentes europeos que los condujeron a abandonar la escuela de Emonts, se verifica que es necesaria una socialización de las intencionalidades pedagógicas del autor. En un inicio se planteó que verbalizar las intencionalidades pedagógicas de Fritz Emonts era una necesidad para hispanohablantes; sin embargo, se encontró la misma necesidad para los usuarios que habitan el espacio de habla alemana para que la escuela, con la riqueza cultural que representa, sea comprendida de una manera más flexible.

Se reconoce como intencionalidad principal de la escuela de Emonts apoyar a la construcción del aprendizaje de manera sistemática, significativa, consecuyente y metódica, pero a la vez, flexible y creativa para adecuar las estrategias a las necesidades de cada usuario.

Este estudio generó una comprensión posible sobre la deserción de estudiantes en los programas de formación musical a partir de la problematización del fenómeno de aculturación. Se asumió la *Primera escuela para piano* de Fritz Emonts como una opción de acercamiento a una formación musical tradicional capaz de dosificar elementos musicales de manera precisa y equilibrada, con el propósito de desarrollar competencias indispensables en la interpretación de la música que ha sido etiquetada como académica, como podrían ser el pensamiento polifónico, la calidad sonora y la precisión en la ejecución. Estas características se reconocieron como derivadas de actitudes que la cultura alemana ha valorado altamente. Por lo anterior, en esta perspectiva educativa, se requiere que el estudiante experimente un proceso de aculturación que debe ser voluntario y lo suficientemente transparente tanto para los docentes como para los estudiantes.

También es posible la convivencia de músicas diversas en los procesos de formación, ya que el aprendizaje significativo depende de la oportuna recupe-

ración del tesoro musical que trae consigo cada estudiante. La universidad está en plena libertad de asumir el compromiso con el conocimiento histórico de la música académica, como lo han hecho los conservatorios; sin embargo, también podría dar cabida a otras expresiones que no se han registrado equitativamente, entre ellas las músicas populares de tradición oral de distintos pueblos del mundo.

La materia prima para cualquier formación musical es la educación auditiva. Las expresiones de cultura popular son reflejo de las vivencias de un pueblo y del desarrollo logrado en todas las áreas del conocimiento que ha valorado prioritarias. El desarrollo de la música que se ha denominado académica es reflejo de las valoraciones culturales, no sólo de un país, sino de un continente; sus pobladores no han disociado el pensamiento filosófico y los avances científicos y tecnológicos de las expresiones culturales cotidianas, por eso, históricamente se reconoce en ellas la expresión popular que las ha fortalecido y renovado constantemente. Con esa convicción, sus usuarios las han hecho caminar para conquistar y dominar el pensamiento de pobladores en otras latitudes. Este hecho también es producto de valores culturales como la tendencia a la perfección, la precisión y la especialización –rasgos enfatizados por algunos de los nativos alemanes entrevistados–, que han traído como consecuencia la exclusión y la selectividad; valores plenamente reconocibles en las universidades, no sólo en las instituciones de formación musical tradicional.

En esta dinámica, privar de espacios de formación y reflexión universitaria a quienes se han dedicado a la música que, por el momento se enunciaría como “no académica”, podría derivar en el estancamiento de las prácticas musicales y en la imposibilidad de lograr acuerdos sobre las valoraciones. La calidad sonora, la precisión rítmica y la afinación son, para la música académica, características inspiradas en la cualidad de perfección. Cabría preguntarse si también son valoradas de la misma manera en la música popular, la folclórica, la comercial, entre otras.

Tradicionalmente, en México, las instituciones públicas han invertido mayores recursos humanos y materiales en la educación musical de corte conservatorio europeo, pues quienes han dominado las políticas públicas comparten los valores representados en ella. La universidad también es una institución sustentada en un ideario europeo, por lo que la precisión, exactitud y especialización, en cualquier campo del conocimiento, son valores legitimados. Para un músico formado académicamente en un conservatorio, impregnado de estas va-

loraciones, es evidente que la música debe ajustarse a esas características; por eso rechaza cualquier expresión que no encaje en estas categorías.

Los músicos que no comparten esta visión, al no contar con un mayor número de espacios educativos formales para discutir problemáticas específicas de su práctica, se acercan a los espacios disponibles, pero parece ser que no se ha generado una comunidad lo suficientemente fuerte como para discutir y llegar a acuerdos que después puedan verse reflejados de manera directa en las prácticas cotidianas y en la música que socializan o comercializan. Es así como en la categoría “popular” conviven propuestas que logran calidades muy diversas y la población que las “consume” no dispone de una plataforma de valores socializados para elegir las características de la música que desea escuchar; es decir, simplemente consume lo que los medios le ofrecen.

Si comparamos la música con una expresión cultural como la culinaria, veríamos que en esta última existen acuerdos más precisos, tanto en presentación como en sabor: hay un punto cuando la comida es insípida, cuando es salada, cuando es grasosa, cuando es ácida, cuando es amarga; existen términos concretos para el nivel de cocimiento de un corte de carne o de las verduras; se tienen acuerdos sobre la textura, el color o el olor de muchos alimentos. Todo este conocimiento ha sido socializado en los medios y aceptado por las comunidades. También han valorado ciertas maneras de elaboración que resultan más estéticas y las eligen para ceremonias especiales. Estos conocimientos culinarios, permeados por conocimientos científicos, han ido conformando el sentido común de cada grupo social y determinan el gusto que los define como una cultura.

Así como el arte culinario se respalda en las ciencias naturales, la música podría respaldarse con mayor énfasis en las ciencias de la música que han logrado comprender que ésta tiene efectos en el comportamiento del ser humano a nivel cognitivo y emotivo. La misma comunidad que valora experiencias culinarias con tanta precisión, también debería tener derecho a conocer estos avances científicos para poder valorar las experiencias musicales a las que se expone. Cada ser humano tendría que tener el derecho de conocer cuándo una música es dañina para el organismo, por ejemplo, al sobrepasar ciertos decibelios; tener la oportunidad de reconocer elementos estéticos que provocan experiencias especiales a nivel emocional, anímico y cognitivo. El conocimiento de estos elementos le ayudaría a valorar y discernir entre una música y otra; por consiguiente, consumiría la música de manera selectiva y no masiva. Los padres de familia elegirían con mayor certeza el educador musical que le conviene

a sus hijos y estaría en condiciones de ofrecer una salud auditiva, como parte de la salud física y mental a la que tiene derecho cada ser humano.

Para el perfil de los estudiantes de música del siglo XIX, e incluso para los de hace cuatro o cinco décadas –jóvenes, en su mayoría mestizos y provenientes de un sector de la población con un capital cultural conformado por valores europeos–, la socialización de prácticas musicales conservatorianas era una situación “normal”. Hacer música “clásica” o “académica” formaba parte del “sentido común”, tanto de los estudiantes como de los docentes. Siguiendo a Schütz, los valores representados en las prácticas musicales de ese pequeño grupo formaban parte de su situación biográfica, de su acervo de conocimiento, por lo que poner en duda su “transmisión” no figuraba entre los cuestionamientos pedagógicos.

Actualmente, los contextos de educación musical formal se han diversificado y son pluriculturales, no únicamente por la presencia de profesores y escuelas extranjeras –como se desarrolló en este trabajo–, sino porque el escenario se ha complejizado al configurarse espacios formativos más inclusivos. Paulatinamente –en algunas entidades del país más que en otras–, las universidades han integrado estudiantes de regiones que anteriormente no tenían acceso a los espacios universitarios, cuyas experiencias musicales provienen de prácticas muy diversas. Aunado a esta integración, actualmente los programas de movilidad posibilitan la presencia de estudiantes de otras entidades del país y otras naciones.

El Instituto de Artes de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, por mencionar un ejemplo, cuenta con estudiantes cuya lengua materna es el otomí o el náhuatl; son estudiantes que se han formado como músicos por tradición oral mediante la práctica de géneros que son, a su vez, resultado de procesos de mestizaje, hibridación y transculturalidad, como el huapango o los sones. Estos estudiantes se acercan a la universidad para formalizar sus conocimientos, pero el proceso de aculturación que experimentan, si lo analizamos de acuerdo con la categorización de Berry, podría estar desencadenando efectos que merecerían toda nuestra atención. Si el estudiante lograra la “asimilación” a la nueva cultura, sus conocimientos musicales previos, adquiridos por tradición oral en su comunidad, serían abandonados y con ello se interrumpiría un importante proceso de conocimiento musical que ha subsistido gracias a esa tradición. Si ocurriera la “separación”, el estudiante se sentirá ajeno a las prácticas culturales que la institución profesa y abandonará los estudios. La marginalización desembocaría igualmente en deserción si el estudiante experimenta una confusión que lo incite a rechazar tanto la cultura musical propia como la nueva.

Dado que la deserción es una de las preocupaciones actuales de las instituciones universitarias, la única vía deseable en este proceso de aculturación sería la integración y, para ello, los docentes requerimos crear e implementar estrategias didácticas que la promuevan. Esta última variante de integración en el modelo de Berry podría lograrse si entendemos el fenómeno como un proceso intercultural y, para ello, quizá habremos de ajustar la óptica de nuestros currículos universitarios.

A pesar de las reformas universitarias de los últimos 20 años, que abogan por enfatizar políticas de inclusión y flexibilidad, en este momento, los currículos aún conservan un estrecho vínculo con los modelos europeos de conservatorio. Este hecho no es en sí mismo un desacierto educativo y en esta investigación no se pretendió interceder a favor o en contra de las decisiones de las comunidades académicas, sino de desplegar un entramado teórico que permitiera reflexionar y dialogar sobre las implicaciones de nuestros modelos educativos en aras de comprender la realidad actual de nuestros estudiantes y, con ello, lograr una mejor articulación del currículo universitario con el perfil real de ingreso.

Se conjetura que una articulación más ajustada a la realidad de los estudiantes impactará positivamente los indicadores de deserción y permanencia que han sido constantemente señalados en los programas de educación musical de nivel superior; no obstante, esta hipótesis podrá contrastarse únicamente hasta que los actores implicados logren acuerdos sustentados en una comprensión más amplia de los contextos educativos, los cuales han sido intervenidos –sin calificativo– por distintas culturas extranjeras a lo largo de la historia de México.

Socializar prácticas musicales históricas, como se promueve en el conservatorio, es una opción de formación musical fidedigna, por lo que no debiera generar conflicto ni contraponerse a otras ópticas educativas. Las propuestas pedagógicas extranjeras continuarán en nuestras prácticas docentes, de la misma manera como continúa el español como lengua oficial del país. A la par que se integren nuevas lenguas, se integrarán nuevas músicas. Conocer y dialogar sobre los procesos formativos, teniendo a la mano conceptos teóricos para explicar los fenómenos, es la única manera de avanzar hacia nuevas propuestas.

Pensar en la interculturalidad como un proceso equilibrado, respetuoso e incluyente, abre una posibilidad de diálogo para que los estudiantes logren procesos formativos voluntarios, sustentados en la intencionalidad y no en el sometimiento. En un mundo global, como el actual, el conocimiento de prácticas culturales de otros países a través de la música, más que un obstáculo, es una

oportunidad para lograr la transversalidad, pues, al mismo tiempo que se hace música, se conoce la fauna, la flora y las zonas climáticas de otras latitudes, temática que, sin duda, sigue presente en el currículo de educación básica.

La configuración multicultural derivada del modelo de conservatorio, que por tradición ha permanecido en los espacios de formación musical en México, ha propiciado que la internacionalización sea una práctica cotidiana y, precisamente, ésta es una de las metas de calidad educativa universitaria que en otros espacios formativos ha sido difícil de consolidar. El acercamiento a otras culturas y la motivación para el aprendizaje de otras lenguas en los contextos de formación musical florecen de manera natural cuando los estudiantes comprenden el espacio formativo como parte de su situación biográfica.

En el contexto local donde se desarrolló esta investigación se puede prever que, con los nuevos lazos comerciales con Alemania, como es el caso de las empresas Daimler y COMPAS establecidas recientemente en Aguascalientes, esta población continuará incrementándose y, con ello, quizá se abran nuevas posibilidades para realizar prácticas educativas interculturales. Las actividades del Año Dual México-Alemania, como la mesa redonda realizada en la UNAM en junio de 2016, son muestra del interés de Alemania en el desarrollo de México y, sobre todo, en el intercambio cultural. El elogio a la inclusividad expresado en la mesa de diálogo como una característica de los espacios educativos latinoamericanos quizá sea una apreciación parcial aún no constatable en todo el país; sin embargo, revela una disposición de Alemania por establecer una relación empática y equitativa con México, actitud que apunta hacia la interculturalidad.



Referencias

- Aguirre Lora, M. E. (coord.) (2015). *Rememorar los derroteros. La impronta de la formación artística en la UNAM*. Ciudad de México: Bonilla Artigas/UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Alcaraz, Y. (7/enero/2013). De los campos nazis a México. *Proceso*. Disponible en: <http://hemeroteca.proceso.com.mx/?p=329741>.
- Alemania en México (9/junio/2017). Secretaría de Economía. Gobierno de la República Mexicana. Disponible en: <https://www.gob.mx/se/articulos/alemania-en-mexico?idiom=es>. [Consultado el 28/01/18].
- Año Dual Alemania-México (2016-2017). Disponible en: <http://www.alemania-mexico.com/>.
- Bayerlein, S. (2017). Contribución: análisis de la *Primera escuela de Fritz Emonts*. Tomo I. Oldenburg, Alemania, 14 de octubre.

- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697-712. Disponible en: <https://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic551691.files/Berry.pdf>.
- Breuer, R. (2012). *Verhältnisse. Fünf Erzählungen*. Hamburg: IGEL.
- Büscher, F. (2017). Die Jagd-Mythos und Musik. Eine Tradition im Wandel 26/11/, 29 Min. *Bayerischer Rundfunk*. Disponible en: <http://www.ardmediathek.de/radio/Musik-für-Bayern/Die-Jagd-Mythos-und-Musik/Bayern-2/Audio-Podcast?bcastId=19179398&documentId=47889524>.
- Cage, J. (2012). *Sonata V para piano preparado* (Sonatas e Interludios). Intérprete: Inara Ferreira. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=-jRHokZRYBly>.
- Camarena, E. (enero-febrero/2018). Correspondencia electrónica con Irma Susana Carbajal Vaca.
- Carbajal Vaca, I. S. (2014). *Acercamiento semiótico y epistemológico al aprendizaje de la música*. Colección Graduados, Serie Sociales y Humanidades (6). Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH-UDG). Disponible en: <http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/cgraduados/pdf/2012/acercamiento2012.pdf>.
- Carbajal Vaca, I. S. (2015). *Aprendizaje musical en adultos principiantes: una aproximación desde la clase de piano*. Pachuca de Soto, Hidalgo: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo/Instituto de Artes, Cuerpo Académico de Música. Disponible en: <https://uaa.academia.edu/IrmaSusanaCarbajalVaca>
- Carbajal Vaca, I. S. y Kreutz, G. (2017). A promising German-Mexican cooperation for music education and research at the Autonomous University of Aguascalientes. *DOCERE*, 8(16), 23-24. ISSN: 2007-6487. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Disponible en: <http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/docere/docere16.pdf>
- Carbajal Vaca, I. S. y Zimmer Rether, M. (2013). Educación musical intercultural: una aproximación México-Alemania al método para piano de Fritz Emonts. *Memoria Electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa. Aportes y reflexiones de la investigación para la equidad y la mejora educativa*, 1(1), 2013-2014. Guanajuato: COMIE.
- Carbajal Vaca, I. S. y Zimmer Rether, M. R. (2015-2016). Educación musical intercultural: etapa hermenéutica del análisis del método para piano de Fritz Emonts. *Memoria del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*.

- 2(1). Chihuahua, México: COMIE. Disponible en: <https://uaa.academia.edu/IrmaSusanaCarbajalVaca>.
- Carbajal Vaca, I. S. y Zimmer Rether, M. R. (2015). Diálogo intercultural realizado durante la fase hermenéutica del proyecto de enero a mayo en el Departamento de Música de la Universidad de Guadalajara.
- Castillo Ponce, G. de J. y Usyaopín, L. (2007). *Trazos concertísticos para piano: una realidad mexicana*. México: Plaza y Valdés.
- Chia-Cheng, Y. (2014). *Fritz Emonts' The European Piano Method. Piano Instruction, Piano Teaching Material, Content Analysis Of Teaching Material, Music Education*. National Digital Library of Theses and Dissertations in Taiwan. Disponible en: <http://handle.ncl.edu.tw/11296/ndltd/81328049368028991880>. [Consultada el 11/10/2017].
- Clausen, B., Cvetko, A. J., Hörmann, S., Krause-Benz, M. y Kruse-Weber, S. (eds.) (2016). *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus*. Münster: Waxmann.
- Clemens, A. (2016-2017). Correspondencia electrónica con Irma Susana Carbajal Vaca.
- Clemens, A. (2017a). Docente de piano de la Max Reger Musikschule Hagen. Entrevista realizada por Irma Susana Carbajal Vaca el 16 de octubre en Hagen, Alemania.
- Clemens, A. (2017b). Página personal. Disponible en: <http://www.achimclemens.de/>.
- CNM (2017a). Develación del nombre Universidad Nacional de Música y distinción como Profesor Honorario a Francesco Petrozzi. Conservatorio Nacional de Música. Disponible en: <http://www.cnm.edu.pe/SitePages/Noticia.aspx?NewID=341> [Consultado el 22/07/2017].
- CNM (2017b). Universidad Nacional de Música distinguirá a Francisco Petrozzi como Profesor Honorario. Conservatorio Nacional de Música. Disponible en: <https://cnmusica-public.sharepoint.com/SitePages/Noticia.aspx?NewID=340>. [Consultado el 22/07/2017].
- DAAD. Deutsch Akadeischer Austauschdienst. Servicio Alemán de Intercambio Académico. Disponible en: <https://www.daad.mx/de/>.
- De la Garza Toledo, E. y Leyva, G. (coords.) (2012). *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Diller-Quaile School of Music (2017). Nueva York, NY. Disponible en: <https://www.diller-quaile.org/about-diller-quaile/mission-history/>.
- Dilthey, W. (2000). *Dos escritos sobre hermenéutica: el surgimiento de la hermenéutica y los esbozos para una crítica de la razón histórica*. Madrid: Istmo.
- DOF (28/enero/1992). *Diario Oficial de la Federación*. Disponible en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4646755&fecha=28/01/1992.
- Dürr, H. P. (2017). Entrevista realizada por Irma Susana Carbajal Vaca el 25 de octubre en Tübingen, Alemania.
- Eco, U. (2008). *Decir casi lo mismo*. México: Lumen.
- Ehrenforth, K. H. (2010). *Geschichte der musikalischen Bildung [Historia de la Educación Musical]*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Eicher, P. (2017). Conversación con Irma Susana Carbajal Vaca sostenida por correo electrónico el 9 de septiembre.
- Elliot, D. J. (1990). Music as Culture: Toward a Multicultural Concept of Arts Education. *Journal of Aesthetic Education. Special Issue: Cultural Literacy and Arts Education*, 1(24), 147-166. Illinois: University of Illinois.
- Emonts, F. (1986). *Erstes Klavierspiel. Ein Lehrgang für den Anfangsunterricht. Band I. [Primer método para piano. Lecciones para principiantes. Tomo I]*. Mainz: Schott.
- Emonts, F. (1990). *Erstes Klavierspiel. Ein Lehrgang für den Anfangsunterricht. Band II. [Primer método para piano. Lecciones para principiantes. Tomo II]*. Mainz: Schott.
- Emonts, F. (1992). *Europäische Klavierschule, Band 1. [Método europeo de piano, vol. 1]*. Mainz: Schott.
- Emonts, F. (1993). *Europäische Klavierschule, Band 2. [Método europeo de piano, vol. 2]*. Mainz: Schott.
- Emonts, F. (1994). *Europäische Klavierschule, Band 3. [Método europeo de piano, vol. 3]*. Mainz: Schott.
- Ense, R. (2017). Docente de piano de la escuela de música municipal de Oldemburgo. Entrevista realizada por Irma Susana Carbajal Vaca el 17 de octubre en Oldemburgo, Alemania.
- Escobar Bautista, M. P. (2013). México-Alemania: datos de una valiosa relación histórica. *Revista digital de la Secretaría de Relaciones Exteriores*, (99). Disponible en: <https://revistadigital.sre.gob.mx/images/stories/numeros/n99/escobar.pdf>. [Consultado el 29/06/2017].

- Estrada Rodríguez, L. A. (2008). *Didaktik und Curriculumentwicklung in der Gehörbildung: eine vergleichende Untersuchung an deutschsprachigen Lehrbüchern zur Gehörbildung aus der Zeit 1889 bis 1985; ein Beitrag zur Weiterentwicklung der Didaktik der Gehörbildung*. Institut für Musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik und Theater Hannover.
- Estrada Rodríguez, L. A. (2017). Curso Tres tradiciones de educación auditiva: Ear training, Gehörbildung y solfeo. La educación auditiva y su relación con el desarrollo de habilidades de ejecución instrumental. Impartido del 5 al 8 de diciembre en el Departamento de Música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- FARLEX (2018). *The Free Dictionary by Farlex*. Diccionario en línea alemán-alemán. Disponible en: <https://de.thefreedictionary.com/wandern>.
- Feuchtwanger, P. (2017). Pianist, composer, pedagogue. Disponible en: <http://www.peter-feuchtwanger.de/deutsche-version/texte/achim-clemens/index.html>. [Consultado el 12/7/2017].
- Flatischler, R. (2018). TaKeTiNA. Disponible en: <http://powerofrhythm.com/investigacion/?lang=es>. [Consultado el 8/1/2018].
- Frankenberg, E., Fries, K., Kamala Friedrich, E., Roden, I., Kreutz, G. y Bongard, S. (2014). The influence of musical training on acculturation processes in migrant children. *Psychology of Music Online*, 44(1), 114-128.
- Fratric, D. (2017). *Analyse und Vergleich von zehn Klavierschulen für den Anfängerunterricht*. [Análisis y comparación de diez escuelas para piano para principiantes]. Zürich: Zürcher Hochschule der Künste. Disponible en: https://acitscience.files.wordpress.com/2017/04/fratric2017_klavierschulen-docx.pdf. [Consultado el 3/12/2017].
- Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.
- García González, D. E. (2001). *Hermenéutica analógica, política y cultura*. México: Ducere.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giesecking, W. y Leimer, K. (1972). *Piano Technique*. [Consisting of the two complete books: The shortest way to pianistic perfection (1932) and Rhythmics, Dynamics, Pedal and Other Problems of Piano Playing (1938)]. Nueva York: Dover Publications.
- Giráldez, A. (1997). Educación musical desde una perspectiva multicultural: Diversas aproximaciones. *Trans. Revista Transcultural de Música, Trans Ibe-*

- ria* (Art. 9). Disponible en: <http://www.sibetrans.com/trans/p12/trans-iberia-1997>. [Consultado el 8/4/2013].
- Grimm, N. (2014). 120 años del Colegio Alemán Alexander von Humboldt en México. Ciudad de México: Colegio Alemán Alexander von Humboldt. Disponible en: <https://treff3.net/2014/10/20/120-anos-del-colegio-aleman-alexander-von-humboldt-en-mexico/>.
- Günther, T. (s/f). Die Klavierabteilung der Max Reger-Musikschule Hagen. Departamento de piano. Página institucional de la escuela. Disponible en: https://www.hagen.de/web/media/files/fb/fb_48_mrm/Die_Klavierabteilung_der_Max_Reger_Musikschule_2.pdf.
- Gutzeit, R. V. (1984). Eine Klavierschule macht noch keinen Pädagogen. Gespräch mit Firtz Emonts. *Üben & Musizieren*, 2, 76-80.
- Held, P. (2017). Profesor de piano y compositor. Entrevista realizada por Irma Susana Carbajal Vaca el 16 de octubre en una ciudad cercana a Hagen, Alemania.
- Herskovits, M. J. (1938). *Acculturation. The study of culture contact*. Nueva York: J. J. Augustin.
- Hinz, I. (2015). Musikschule soll sich moderner präsentieren. *Westfalenpost*. Disponible en: <https://www.wp.de/staedte/hagen/musikschule-soll-sich-moderner-praesentieren-id10427848.html>. [Consultado el 29/12/17].
- Hochschule für Musik Karlsruhe. Disponible en: <http://www.hfm-karlsruhe.de/>.
- Institut für Musik. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Disponible en: <https://www.uni-oldenburg.de/en/>.
- International Music Council. Disponible en: <http://www.imc-cim.org/>.
- Jorquera Jaramillo, M. C. (14/nov/2014). Métodos históricos o activos en educación musical. *Revista Electrónica de LEEME (Lista Europea de Música en la Educación)*. Disponible en: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/jorquera04.pdf>.
- Juan Qui Vega, J. (2005). *Semblanza de la pedagogía pianística en Guadalajara, Jalisco*. Cuadernos de investigación. Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Zapopan: SEJ-ISIDM.
- Kamal Ahmed, W. M. (ene-abril/2016). The European Method for Fritz Emonts to teach playing Pianoforte for beginners. *AmeSea International Journal*, 5(6), 280-307. Disponible en: <http://www.amesea.org/index.php/ar/>.

- Kessler, F. (2005). Entrevista realizada por Irma Susana Carbajal Vaca el 22 de septiembre de 2005 en Zapopan, Jalisco.
- Kessler, F. y Camarena, E. (octubre-diciembre/2017). Correspondencia electrónica con Irma Susana Carbajal Vaca.
- Klingmann, H. (2012). Transkulturelle Musikvermittlung: Musikpädagogik im musikkulturellen Niemandsland? En Unseld, M. y Binas-Preisendörfer, S. (Eds.), *Transkulturalität und Musikvermittlung* (pp. 201-218). Frankfurt: Lang. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-100273.
- Kraus, E. (enero1967). The contribution of music education to the understanding of foreign culture, past and presents. *Music Educators Journal*, 91, 30-32.
- Kreutz, G. (2016). Tanzen als Weg zu sich selbst. Entrevista Deutschlandfunk Kultur. Disponible en: http://www.deutschlandfunkkultur.de/bewegung-tanzen-als-weg-zu-sich-selbst.970.de.html?dram%3Aarticle_id=364196.
- Kuo-Liang, L. (2004). *Usage and Development of Piano Method Books in Taiwan: Interviews and Observations with Piano Teachers*. Tesis doctoral, Universidad de Oklahoma. Disponible en: <https://shareok.org/handle/11244/696>.
- Lehman-Wermser, A. y Jessel-Campos, C. (2013). Aneignung von Kultur. Wege zu kultureller Teilhabe und zur Musik. [Apropiación de cultura. Caminos a la inclusión cultural y a la música]. En Hepp, A. y Lehmann-Wermser, A. (eds), *Transformationen des Kulturellen. Prozesse des gegenwärtigen Kulturwandels*. Universität Bremen: Springer.
- León Vega, E. (2005). *Sentido ajeno. Competencias ontológicas y otredad*. Barcelona: Anthropos.
- Lesnik, G. (2013). Die neue Klavierschule von Bisping-Rose. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=VK8P-RT70RA>. [Consultado el 18/7/2017].
- Lopez-Class, M., González Castro, F. y Ramírez, A. G. (2011). Conceptions of acculturation: A review and statement of critical issues. *Social Science & Medicine*, 72(9), 1555-1562. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0277953611001584>.
- López Magallón, E. (2011). Alemanes en México: una emigración variada e intensa. *Deutsche Welle*. Disponible en: <http://www.dw.com/es/alemanes-en-méxico-una-emigración-variada-e-intensa/a-14942619-0>. [Consultado el 20/1/2018]
- Martí Carvajal, A. (2010-2011). Contrapunteo etnológico: el debate aculturación o transculturación desde Fernando Ortiz hasta nuestros días. *Kálathos*.

- Revista Transdisciplinaria Inter-Metro*, 4(2). Disponible en: http://kalathos.metro.inter.edu/kalathos_mag/publications/archivo9_vol4_no2.pdf.
- Martínez Maldonado, A. M. (2015). *Las campanas de la catedral de Guadalajara. Metamorfosis de un símbolo sonoro*. Tesis doctoral, Doctorado en Historia y Ciencias de la Música. Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento Interfacultativo de Música. Disponible en: <http://campaners.com/pdf/pdf206.pdf>.
- Mexiko-Deutschland. Allianz für die Zukunft (2016-2017). Disponible en: <http://de.dualyear.mx/#1>.
- Mohrs, R. (1993). Entscheidend ist die Fantasie des Lehrers... Gespräch mit Fritz Emonts über seine neue Klavierschule. *Üben & Musizieren. Zeitschrift für Instrumentalpädagogik und musikalisches Lernen* (2). Schott Musikpädagogik. Disponible en: http://www.schott-musikpaedagogik.de/cms/resources/143643118983c280c463f9b776d926e974f95ce770/Mohrs_Emonts.pdf. [Consultado el 18/1/2018].
- Notimex (10/junio/2017). Fortalecerán México y Alemania educación dual. *El Universal*. Disponible en: <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/politica/2017/06/10/fortaleceran-mexico-y-alemania-educacion-dual>. [Consultado el 13/12/2017].
- Olneck, M. R. (1990). The Recurring Dream: Symbolism and Ideology in Intercultural and Multicultural Education. *American Journal of Education*, 98(2), 147-174. The University of Chicago Press Stable. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/1085376>.
- Otte, H. (2012). Das Buch der Klänge. *Youtube*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=Hd19aStgwXI>. [Consultado el 12/7/17].
- Pérez Barajas, A. E. (2005). *Influencia alemana en la pedagogía mexicana del siglo XIX en México. 1875-1900*. Tesis de maestría en Pedagogía. Universidad de Colima. Disponible en: http://digeset.uco.mx/tesis_posgrado/Pdf/ALAN_EMMANUEL_PEREZ_BARAJAS.pdf.
- Phelps, R. P. (1980). *A Guide to Research in Music Education*. Metuchen (EE.UU.): The Scarecrow Press.
- Phelps, R. P., Sadoff, R. H., Warburton, E. C. y Ferrara, L. (2005). *A Guide to Research in Music Education*. Lanham, Maryland (EE.UU.): Scarecrow Press.
- PONS (2018). *Diccionario alemán-español en línea*. Disponible en: <https://es.pons.com/traduccion>.

- RAE (2017). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Real Academia Española. [En línea]. Disponible en: <http://dle.rae.es/?w=diccionario>.
- Randel, D. M. (1984). *Diccionario Harvard de Música*. México: Diana.
- RI-UAA (2006). Reglamento de Investigación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Disponible en: http://www.uaa.mx/investigacion/formatos/regl_inv.pdf.
- Rodríguez Chávez, E. y Cobo, S. (2012). Extranjeros residentes en México: Una aproximación cuantitativa con base en los registros administrativos del INM. México: Centro de Estudios Migratorios. Instituto Nacional de Migración/ Secretaría de Gobernación. Disponible en: http://www.politicamigratoria.gob.mx/work/models/SEGOB/CEM/PDF/Estadisticas/Poblacion_Extranjera/ExtranjerosResMex.pdf.
- Schlegel, C. (2009). *Musik, Bewegung, Sprache*. Tübingen-Lustnau: Dorfacker- und Köstlinschule Grundschule. Disponible en: <http://dorffackerschule.de/projekte/mbs.html>. [Consultado el 8/1/2018].
- Schmelkes del Valle, S. (2009). Interculturalidad, democracia y formación valoral en México. *REDIE Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2). Ensenada: Universidad Autónoma de Baja California. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-schmelkes2.html>. [Consultado el 29/6/2017].
- Schmelkes, S. (2004). Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes. *Sinéctica* 23, 26-34. Tlaquepaque: ITESO.
- Schott (2017). Disponible en: <https://de.schott-music.com/shop/autoren/fritz-emonts>. [Consultado el 29/12/17].
- Schwartz, S. J., Unger, J. B., Zamboanga, B. L. y Szapocznik, J. (2010). Rethinking the Concept of Acculturation: Implications for Theory and Research. *The American Psychologist*, 65(4), 237-251. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3700543/pdf/nihms481011.pdf>.
- Searle, J. (2013). Theory of mind and Darwin's legacy. *PNAS Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 110(2). Disponible en: http://www.pnas.org/content/110/Supplement_2/10343.full.pdf.
- Seel, N. M. y Hanke, U. (2015). *Erziehungswissenschaft. Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende*. Berlín/Heidelberg: Springer.
- Spiegel Online. (2011). Freizeitaktivität der Deutschen. Wandern ist die Nummer eins. Bonn/Berlín. Disponible en: <http://www.spiegel.de/reise/fernweh/freizeitaktivitaet-der-deutschen-wandern-ist-die-nummer-eins-a-759979.html>.

- Steglich, R. (1970). *Joh. Seb. Bach. Inventionen Sinfonien*. München: Henle
- SWR (2014). Jagd gestern und heute: Eine kurze Zeitreise durch die Geschichte der Jagd. *Süddeutscher Rundfunk*. Disponible hasta el 27/11/2019 en: <http://www.ardmediathek.de/tv/odyso-Wissen-im-SWR/Jagd-gestern-und-heute-Eine-kurze-Zeitr/SWR-Fernsehen/Video?bcastId=246888&documentId=24950846>. [Consultado el 4/1/2018].
- TPI (21/1/2017). Audio del Taller Pedagógico I del grupo focal, primera sesión. Departamento de Música: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- TPII (3/8/2017). Audio del Taller Pedagógico II, grupo focal, segunda sesión. Departamento de Música: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Trachte, E. (2017). Docente de piano de la Max Reger Musikschule Hagen. Entrevista realizada por Irma Susana Carbajal Vaca el 16 de octubre en Hagen, Alemania.
- UNESCO (1955). *Music in education. International Conference on the Role and Place of Music in the Education of Youth and Adults. Brussels, 29 June to 9 July 1953*. Suiza: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001269/126900eo.pdf>. [Consultado el 5/5/2017].
- VdM (2017). Literaturempfehlungen. Verband deutscher Musikschulen. Disponible en: <https://www.musikschulen.de/service/literaturempfehlungen-fachberater/index.html>.
- Velasco Gómez, A. (s/f). Hermenéutica, multiculturalismo y democracia. *Insumisos Latinoamericanos*. Disponible en: <http://www.insumisos.com/lecturas/insumisas/Hermeneutica%20y%20multiculturalismo.pdf>.
- Wan-ching, C. (2013). *A Study on the Teaching of Piano Timbre-Taking "The European Piano Method by Fritz Emonts as Examples"*. National Digital Library of Theses and Dissertations in Taiwan. Disponible en: <http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/gs32/gswweb.cgi?o=dnclcdr&s=id=%22101NTNT5247007%22.&searchmode=basic>. [Consultado el 11/10/2017].
- Weimann, A. (2009). Die Jagd als Ursprung der Musik. Jagd in Bayern. Disponible en: http://www.jagd-bayern.de/fileadmin/_BJV/Jagd_In_Bayern/jib_2009_05/JiB_5_09_Jagdkultur_Musik.pdf. [Consultado el 4/01/2018].
- Welsch, W. (2011). *Immer nur der Mensch? Entwürfe zu einer anderen Anthropologie*. Berlín: Akademie Verlag.
- Wikipedia (2017). Fritz Emonts. Disponible en: https://de.wikipedia.org/wiki/Fritz_Emonts. [Consultado el 4/01/2017].

- Wikipedia (2017). Max Bisping. Disponible en: https://de.wikipedia.org/wiki/Max_Bisping.
- Willems, E. (2001). *El oído musical. La preparación auditiva del niño*. Barcelona: Paidós.
- Zolla, C. y Zolla Márquez, E. (2004). Los pueblos indígenas de México, 100 preguntas. Programa Universitario México Nación Multicultural. México: UNAM. Disponible en: http://www.nacionmulticultural.unam.mx/100preguntas/pregunta.php?num_pre=52. [Consultado el 22/7/2017].
- ZVAB (2017). *Zentrales Verzeichnis Antiquarischer Bücher*. Disponible en: <https://www.zvab.com/>. [Consultado el 18/7/2017].



Anexos

(1) Carta de consentimiento informado

Soy docente de piano, mayor de edad y acepto de manera voluntaria colaborar en el Taller Pedagógico “La Primera Escuela para Piano de Fritz Emonts”, impartido por la Dra. Irma Susana Carbajal Vaca y la Mtra. Maria Rita Zimmer Rether, en el entendido de que:

- Conozco que el taller forma parte de la etapa etnográfica del proyecto de investigación “Análisis semiótico del método para piano de Fritz Emonts”, registrado con la clave PIE 16-8 ante la Dirección General de Investigación y Posgrado de la Universidad Autónoma de Aguascalientes y ante el Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el tipo superior (PRODEP).

- Acepto participar durante las 8 horas contempladas para su realización, distribuidas en un día de sesión.
- Acepto compartir información sobre mi práctica docente en el entendido de que se me garantizará la confidencialidad sobre mis datos de identidad y los obtenidos mediante mi colaboración.
- Mi participación es independiente de mi relación con la institución a la que pertenezco, por lo que no repercutirá negativamente en mis actividades como alumno, o en mi condición de docente.
- Conozco que se videograbarán las sesiones del taller para que la investigadora pueda realizar posteriormente el análisis del taller.
- Sólo la Dra. Carbajal tendrá acceso a los videos y, en caso de que la investigadora desee utilizar algún fragmento de manera pública, se solicitará mi consentimiento.
- No habrá ninguna sanción para mí en caso de no aceptar la invitación.
- No realizaré ningún pago por concepto de costo del taller, ni recibiré remuneración alguna por participar en el estudio.
- Recibiré diversos materiales de trabajo, mismos que podré utilizar en mi práctica docente, en el entendido que son insumos didácticos del taller y forman parte de una investigación registrada ante esta Universidad.
- Se me brindará retroalimentación sobre mi participación si así lo solicito.

_____, _____ de _____ de 2017

Nombre y firma del participante

(2) Contenido del disco de Fritz Emonts y Klaus Hellwig - 1978

- *Domenico Scarlatti* (Italia 1685-1757/de los “Ejercicios para clavicémbalo”: Nr.6 F-Dur (Edición larga Nr. 479).
- *Carl Philipp Emanuel Bach* (Alemania 1714-1788/Solfeggietto C-Moll).
- *Henri Bertini* (Reino Unido 1798-1876/de los “Estudios op. 32”: Nr.37 As-Dur; Nr.41 D-Dur).
- *Johann Wilhelm Hässler* (Alemania 1747-1822/Tres estudios en forma de vals: Nr.1/2 C-Dur/Moll; Nr.13/14 Ges-Dur/Fis-Moll; Nr.17/18 H-Dur/H-Moll).
- *Muzio Clementi* (Italia 1752-1832/de “Gradus Ad Parnassum”: Nr.2 F-Dur; Nr.50 G-Dur; Nr.21 Es-dur).
- *Johann Baptist Cramer* (Alemania 1771-1858/Estudios (edición de Bülow): Nr.1 C-Dur; Nr.10 G-Dur; Nr.7 Des-Dur; Nr.23 E-Moll; Nr.15 H-Dur; Nr.12 C-Dur; Nr.56 E-Dur; Nr.40 A-Dur).
- *Johann Nepomuk Hummel* (Hungría 1778-1837 de los “Estudios op. 125”: Nr.3 Es-Moll; Nr.7 E-Moll; Nr.11 F-Dur).
- *Carl Czerny* (Austria 1791-1857/de la “Escuela de la velocidad” Nr.10 F-Dur; Nr.16 G-Dur; Nr.11 C-Dur; de “El arte de hacer ágiles los dedos”: Nr.26 A-Dur; Nr.24 As-Dur; Nr.4 B-Dur).
- *Ignaz Moscheles* (República Checa 1794-1870/de los “Estudios op. 70”: Nr.6 D-Moll; Nr.8 Es-Moll).
- *Johann Friedrich Franz Burgmüller* (Alemania 1806-1874/de los estudios op. 100: Nr. 15 Ballade (E) - Nr. 20 Tarantelle).
- *Stephen Heller* (Hungría 1813-1888/de los “Estudios melódicos” op. 45: Nr.1 C-Dur; Nr.13; Nr.9 E-Dur, Nr.23 D-Moll).
- *Aram Khachaturian* (República Socialista Soviética de Georgia 1803-1978/Pequeño estudio del “Álbum para niños”).
- *Wesselin Stojanoff* (Bulgaria, 1902-1969/Estudio de las “20 piezas para piano para la juventud”).

(3) Cuestionario - Taller Pedagógico I

Cuestionario inicial para participantes

Por favor, responde lo siguiente.

El cuestionario es anónimo y la información proporcionada será utilizada con discreción y respeto.

1. ¿Qué edad tiene?
2. ¿Qué carrera(s) estudió?
3. ¿Cuánto tiempo tiene dedicándose a la docencia del piano?
4. ¿A qué edad comenzó a recibir lecciones de música?
5. ¿Cuándo comenzó a aprender a tocar el piano formalmente?
6. ¿Cómo aprendió a tocar piano?
7. ¿A qué edad comenzó a enseñar piano?
8. ¿Cómo aprendió a enseñar piano?
9. ¿Cómo enseña a niños?
10. ¿Cómo enseña a adultos principiantes?
11. ¿Qué materiales son sus preferidos para enseñar?
12. ¿Ha buscado o participado en cursos de pedagogía, didáctica o metodología pianística? En caso de haberlo hecho, mencione cuáles.

(4) Cuestionario - Grupo Focal del Taller Pedagógico II

Guía para grupo focal

Las siguientes preguntas se proponen como una guía para motivar al diálogo, pero pueden ser ampliadas y modificadas de acuerdo con las necesidades de los interlocutores. Es deseable la ejemplificación libre al piano o mediante el canto. Trate de responder en orden, sin leer las preguntas siguientes.

1. Después de haber leído los artículos y haber participado en el primer taller pedagógico, explique su comprensión sobre el concepto de “escuela para piano”.
2. ¿Hay algún tópico en los artículos que le pareció novedoso o digno de enfatizar, aunque no sea tan novedoso?
3. ¿Podría reconocer características de una escuela en la manera como usted inició su propio proceso de aprendizaje musical? Comente cuáles y por qué cree usted que son las que delinean la propuesta pedagógica.
4. En su opinión, ¿cuál o cuáles son los aspectos centrales en la propuesta pedagógica de Fritz Emonts?
5. ¿Recuerda haber tocado de oído en su proceso de aprendizaje? ¿Cómo lo realizaba? ¿Qué valor le da usted actualmente a esta práctica en su propio proceso?
6. Comente con sus interlocutores algún elemento que le haya parecido especialmente relevante en la propuesta de Emonts. No importa si es una práctica que usted realiza desde antes de haber conocido la propuesta.
7. Tomando en consideración la iniciación con ambas manos en do central, ¿qué ventajas observa usted en esta propuesta, además del aprendizaje simultáneo de ambas claves?
8. ¿Cómo implementaría usted la recomendación de Emonts de tocar con notas y sin notas?
9. ¿Considera usted que la práctica de oído es realizable y pertinente en la licenciatura de nuestro departamento? Argumente ampliamente.
10. En la conversación de Gutzeit con Emonts se aborda la enseñanza grupal del piano. Por favor describa detalladamente cómo realizaría usted

- esta práctica, o si ya la realiza, cómo la ha implementado. Dé ejemplos. Puede auxiliarse con las piezas de los tomos a su disposición.
11. De acuerdo con Emonts, ¿qué actitudes caracterizan a un buen pedagogo? ¿Qué añadiría?
 12. ¿Qué lecciones de los tomos a su disposición le han parecido interesantes? Comente por qué, cómo las trabaja, en qué cree que pueden ayudar al alumno.
 13. ¿Ha tenido oportunidad de revisar los apartados dedicados a la técnica pianística que están en los tomos? ¿Cuáles y cómo los ha trabajado?
 14. Tomando en cuenta la práctica a cuatro manos como un eje conductor en la propuesta de Emonts, ¿cómo valora usted esta práctica?
 15. ¿Ha explorado prácticas de transposición con éste u otros materiales? Comente cuál ha sido su experiencia.
 16. Desde la óptica intercultural analizada en el primer taller, ¿qué opinión le merece la propuesta?
 17. Apelando a la creatividad pedagógica recomendada por Emonts, ¿qué incluiría usted para enriquecer esta escuela en el contexto en que usted enseña actualmente?
 18. Posicionándonos en una óptica crítica, ¿qué debilidades encuentra usted en la propuesta de la *Primera escuela* de Fritz Emonts?
 19. Pregunte algo a su interlocutor.
 20. Comentario de cierre y conclusiones.

(5) Entrevista a profundidad con la pianista Elena Camarena

Buenos días. Hoy es 18 de marzo de 2017. Iniciaremos la entrevista a la pianista y maestra Elena Camarena. Saludo.

1. Quisiera comenzar contextualizando un poco el sentido y el interés principal de esta entrevista. He registrado un proyecto de investigación en el que el aspecto central de interés es la interculturalidad México-Alemania en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la música mediados por el método de Fritz Emonts. Usted, junto con el maestro Friedemann Kessler, hace 32 años, introdujeron este método en la Escuela de Música de la Universidad de Guadalajara. ¿Por qué Emonts?
2. ¿Qué es lo que consideraron importante de ese método?
3. Tengo entendido que el profesor Emonts trabajaba en la Folkwang Hochschule en Essen. ¿Conocieron ustedes a Fritz Emonts?
4. Recientemente he tenido comunicación con Achim Clemens, un pianista que fue alumno de Fritz Emonts. Él menciona que Emonts era un representante de la tradición pianística alemana. Mencionó a Edwin Fischer, Wilhelm Kempff, Eduard Erdmann, Walter Giesecking y Detlef Kraus (que fue su amigo). ¿Cree usted que esta tradición está presente en los métodos de Emonts?
5. Sé que usted y el maestro Friedemann son herederos de esta tradición. ¿Le gustaría exponer un poco sobre esta escuela?
6. Como le comenté al inicio, el interés de la investigación que titulé “Análisis semiótico del método para piano de Fritz Emonts” ha tenido varias etapas. En este momento, el interés más fuerte se centra en desvelar los elementos propios de la cultura alemana que no son tan fácilmente reconocibles por culturas ajenas. Hemos hecho una exploración detallada a través de talleres y descubierto algunos elementos interesantes; sin embargo, ampliando esta línea, usted como mexicana que partió muy joven a Alemania, ¿qué elementos culturales alemanes cree que están presentes en la música?, pensándola desde esta visión de la escuela en la que usted se formó.
7. Tenemos ahora un punto importante que sé que es doloroso tanto para usted como para mí, pero que me gustaría registrar y tener de su propia voz. En México, el modelo de conservatorio pareciera que va

- desapareciendo para abrir paso a los modelos universitarios con una visión más utilitaria. Independientemente de este hecho, ¿cuál era el ideal que usted y su esposo tenían cuando llegaron a México en la década de 1980 para abrir el Conservatorio de Jalisco?
8. ¿Cuál considera usted que es la tendencia actual en Alemania respecto a esta formación musical conservatoriana?
 9. Aunque ya son 20 años desde que ustedes regresaron a Alemania, siempre han tenido comunicación con estudiantes mexicanos gracias a su generosidad al ofrecer con frecuencia clases magistrales. ¿Cómo valoraría usted la formación musical de los jóvenes mexicanos en los últimos diez años?
 10. ¿Qué características considera usted que son necesarias en un estudiante de piano que desee desempeñarse formalmente como pianista?
 11. El año pasado participé como embajadora del DAAD y la línea a compartir fue “Alemania multicultural”. ¿Qué implicaciones cree que podría tener esta perspectiva en la formación musical en Alemania?
 12. Retomando el tema central de Fritz Emonts. Ustedes trajeron los dos métodos que conforman la *Primera escuela para piano*; sin embargo, ya existe una *Escuela europea* que está pensada en la interculturalidad. ¿Conoce esta propuesta?
 13. En octubre estaré en Alemania nuevamente. ¿Cree que podríamos ampliar esta conversación en algún aspecto?

(6) Entrevista estructurada – Pianista Achim Clemens

1. Wann haben Sie angefangen mit Herrn Emonts zu lernen?
2. Wie lange haben Sie bei Herrn Emonts studiert?
3. Haben Sie durch die Klavierschule von Emonts gelernt, oder haben sie als Erwachsenen bei ihm angefangen?
4. Haben Sie die Methodologie von Emonts in Ihrer pädagogischen Tätigkeit gebraucht?
5. Benutzen Sie auch andere Materialien nebenbei?
6. Wie lehrte Emonts moderne Musik? Wissen Sie ob Emonts Lateinamerikanische Musik gespielt hat?
7. Was meinen Sie, dass das Essenzielle von Emonts zu sei?
8. Haben Sie Kontakt mit mexikanischer Musik gehabt?
9. Wie würden Sie die Persönlichkeit von Herrn Emonts beschreiben?
10. Für welche Altersgruppen hat Fritz Emonts Ihrer Meinung nach seine Methode angewandt?
11. War die Methode ausschließlich auf die Musikschulen beschränkt?
12. Wie war eine Unterrichtsstunde von Fritz Emonts strukturiert?
13. Hat er seine Methode flexibel angewandt?
14. Hat er selbst Workshops für Klavierlehrer gegeben?
15. Wie hat er, bezüglich des Materials seiner Klavierschule, technisch gearbeitet?
16. Hat Fritz Emonts im Laufe der Jahre wichtige Veränderungen in seinen zwei Grundheften vorgenommen?
17. Wie lange braucht ein Durchschnittsschüler zur Durcharbeitung der zwei Bände?
18. Welches Zusatzmaterial anderer Pädagogen hat Fritz Emonts bei der Arbeit mit seiner Methode verwendet?
19. Welche Elemente der Klavierschule Emonts sind Ihrer Ansicht nach besonders von deutscher Mentalität geprägt?

Intencionalidades pedagógicas
en la *Primera escuela para piano* de Fritz Emonts
Activaciones semióticas en la pluriculturalidad

El cuidado y diseño de la edición estuvieron
a cargo del Departamento Editorial
de la Dirección General de Difusión y Vinculación
de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.