

## Aportaciones pedagógicas del método de composición de Arnold Schönberg<sup>1</sup>

Josep Gustems Carnicer<sup>2</sup>; M. Magdalena Polo Pujadas<sup>3</sup>

Recibido 23 de mayo de 2016 / Aceptado 12 enero de 2017

**Resumen.** Arnold Schönberg ha sido uno de los compositores más influyentes en la música del siglo XX a través de su método de composición dodecafónico. No obstante, sus aportaciones a la pedagogía musical han pasado desapercibidas. Este artículo es un trabajo descriptivo interpretativo, a partir de referencias teóricas, que pretende dar a conocer las ideas de Schönberg acerca de la enseñanza de la música mediante el análisis de sus escritos más relevantes que hacen referencia a aspectos pedagógicos y que se recopilan en la primera edición de escritos con el título *Style and Idea*. Entre sus aportaciones cabe destacar la dialéctica entre la tradición y la modernidad, las dimensiones sociales de la educación musical, la musicalidad, la emoción en la composición dodecafónica y la creación contemporánea como eje de la enseñanza musical. Por todo ello creemos que Schönberg es merecedor de una mayor consideración entre los pedagogos musicales de la actualidad.

**Palabras clave:** Schönberg, composición, dodecafonismo, educación musical, pensamiento musical, musicalidad.

### [en] Pedagogical contributions of Arnold Schönberg composition's method

**Abstract.** Arnold Schoenberg's twelve-tone technique made him one of the most influential composers of the twentieth century, but his contribution to music pedagogy remains far less well known. This article is a descriptive and interpretive work and therefore tries to present the main ideas of Schönberg, from theoretical references. This paper explores Schoenberg's concepts about music education as they emerge in the collection of essays published under the title *Style and Idea*: the dialectic between tradition and modernity; the social dimensions of music education; the notion of musicality; the presence of emotion in twelve-tone composition; and the composer's conviction that contemporary creation could be an axis of music education. This research also argues that Schoenberg's ideas about music education make him deserving of greater attention amongst music teachers and pedagogues today.

**Keywords:** Schönberg, composition, dodecafonism, music education, musical thinking, musicality.

**Sumario.** 1. Introducción. 2. La internacionalización del estilo compositivo. 3. Dimensiones sociales de la educación musical. 4. La musicalidad según Schönberg: competencia integradora de la música. 5. La emoción en la composición dodecafónica. 6. La creación contemporánea como eje de la enseñanza musical. 7. Referencias Bibliográficas.

<sup>1</sup> Este trabajo ha sido financiado parcialmente mediante una ayuda a grupos de investigación de la Associació en Recerca de Ciències de l'Educació (ARCE), 2014, de la Universidad de Barcelona.

<sup>2</sup> Universidad de Barcelona.

E-mail: [jgustems@ub.edu](mailto:jgustems@ub.edu)

<sup>3</sup> Universidad de Barcelona.

E-mail: [magda.polo@ub.edu](mailto:magda.polo@ub.edu)

**Cómo citar:** Gustems Carnicer, J.; Polo Pujadas, M.M. *Aportaciones pedagógicas del método de composición de Arnold Schönberg*, en *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 267-283.-

## 1. Introducción

Si bien es cierto que la figura de Arnold Schönberg ha representado un antes y un después para la historia, la teoría y la composición musicales, el método de composición dodecafónico ha sido uno de los métodos más relevantes que ha legado a la música contemporánea occidental.

Desde la óptica del análisis musical, Schönberg aportó, a partir de un incuestionable conocimiento de la música del pasado, una nueva manera de entender el lenguaje musical, contraria a la que desempeñaron Riemann o Schenker -para citar los teóricos que más claramente marcaron el transcurso de la música germánica desde finales del XIX hasta parte del siglo XX-, a los que se les calificó de positivistas.

La nueva construcción sintáctica de la música propuesta por el compositor vienés implicaba una reformulación semántica y, así, Schönberg actuó como un alquimista musical al construir un método que renunciaba a la tonalidad como eje de la tradición y proponer una reconsideración de la creación musical basada en la atonalidad o la pantonalidad y en la emancipación de la disonancia y el cuestionamiento de la constitución natural de la consonancia.

En las investigaciones que hemos llevado a cabo para la redacción de este artículo, basadas metodológicamente en la revisión de la bibliografía escrita por el propio autor, hemos partido de la base de que la trascendencia del padre de la Segunda Escuela de Viena se debe fundamentalmente al choque frontal que supuso su nuevo método compositivo respecto a los logros más acuciantes de la música decimonónica, aunque sus aportaciones en el campo pedagógico, poco tratadas, son también de especial consideración.

La docencia representó uno de sus mayores sustentos económicos y la ejerció durante toda la vida, desde 1904 hasta sus últimos años, cuando las ayudas para la composición eran precarias. Es lógico pensar, pues, que creara, con el paso del tiempo, un modelo de enseñanza que optimizara los conocimientos que tenía para orientar a sus alumnos y, a su vez, aprender de los mismos. Este nacía de la necesidad de investigar acerca de un nuevo método de composición dodecafónica, como comenta la profesora en didáctica de la música de la Universidad de Valladolid y responsable de un volumen dedicado a Schönberg titulado *Arnold Schönberg, un impulso a la modernidad*, Victoria Cavia Navia:

Su talla como compositor se vio enriquecida por sus actividades como teórico y profesor, además de sus reflexiones en el campo de la crítica musical y estética. A pesar del reducido número de alumnos reconocidos como tales por él, la influencia de sus procedimientos técnicos y concepciones estéticas adquiere una amplia resonancia en el panorama europeo y americano (Cavia, 2003, p. 16)

Si perseguimos el aspecto humanista de los escritos de Schönberg encontramos claras referencias a la enseñanza de la música concebida como eminentemente ho-

lística y con el claro propósito de estimular las fuentes creativas de los alumnos para hacer aflorar la “idea” y no explicar “qué debe mostrarse” sino “cómo debe mostrarse” o “cómo puede mostrarse” es decir, cuáles pueden ser los caminos que desgranen el estilo propio de cada compositor.

Para entender esta fuerte personalidad del “maestro” debemos tener presente que tan solo él había podido surcar en su interior lo que sus alumnos necesitaban saber en cada momento y que los conocimientos que Schönberg adquirió fueron, en gran parte, autodidactas<sup>4</sup> y, procedían, en menor medida, de la influencia de su amigo y cuñado Alexander von Zemlinsky. Como él mismo escribe en 1921 (Schönberg, 1975), este fue quien le enseñó contrapunto durante unos pocos meses cuando contaba diecisiete años, siendo la única enseñanza más o menos formal que recibió el compositor vienés.

El talante creativo y docente de Schönberg estuvo claramente marcado por la situación personal que vivió en su Viena natal. Judío, católico y protestante transitó por las religiones mostrando siempre una enorme inquietud y desasosiego. Las guerras y, en especial, el nazismo lo persiguieron, como a tantos otros artistas, provocando su marcha a EEUU, donde terminó como profesor en la Universidad de California, en Los Ángeles. Durante su vida en Viena participó de los círculos intelectuales del momento y por ello se adhirió al ambiente científico que forjaba, bajo el sello del positivismo y el neopositivismo, una nueva Viena revolucionaria, inconformista, abierta a los nuevos cambios que se auguraban en distintos lugares de Europa.

El expresionismo artístico fue su primera patria y la necesidad de expresar lo que el hombre lleva en su interior le condujo a la descomposición del lenguaje musical a partir de la fragmentación o “serie” para perseguir una necesaria coherencia y comprensibilidad musical. Un método que manifestara el desaliento social, el decaimiento ideológico y la pérdida de valores era la única puerta que se le abría a una música que se desvinculaba de motivos, de melodías, de estructuras válidas para cualquier contexto. Y enseñar todo esto implicaba criticar las estructuras de poder e impregnar a sus alumnos de las potencialidades que encerraba su personalidad para poder componer de acuerdo a los nuevos paradigmas que se alzaban en la sociedad europea.

Este artículo pretende analizar las aportaciones de Arnold Schönberg al pensamiento educativo musical a través de la reflexión de sus textos a lo largo de cuatro décadas. Siendo un trabajo de tipo cualitativo y descriptivo, se ha procedido al análisis documental, a las fichas sustentadas mediante el programa informático Excel y a la revisión de las principales traducciones de sus textos. Una vez recogidas todas las ideas que guardan relación con la enseñanza y el aprendizaje de la música, se han sistematizado exhaustivamente mediante códigos, que han permitido formar categorías conceptuales. Esta codificación, se hizo a partir de un listado inicial de categorías a las cuales se fueron añadiendo códigos emergentes, diferenciando entre unidades de contexto y unidades de registro (Gutiérrez, 1999). Durante este proceso se sintetizaron y refinaron los datos para agruparlos por familias hasta llegar a organizarlas en cinco grandes apartados y algunos subapartados en forma de red que guardan relación con su perfil profesional y personal: la internacionalización del estilo compositivo, las dimensiones sociales de la educación musical, la musicalidad como competencia integradora de la música, la emoción en la composición dodecafónica, y finalmente, la creación contemporánea como eje de la enseñanza musical.

<sup>4</sup> Es sabido que a los ocho años ya tocaba el violín y componía.

Mediante estas temáticas se intenta dar respuesta a diversas preguntas de investigación que han surgido al acercarnos a la vida, obra y escritos de Schönberg: ¿debe ser la creación –como propone Schönberg– el motor del aprendizaje artístico? ¿Existiría pues un método específico para enseñar cada estilo musical? ¿La creación dodecafónica desarrollada por Schönberg debe ser esencialmente un trabajo intelectual, sin emoción? ¿La pedagogía musical basada en la música contemporánea debe tener características diferenciales?

Para dar respuesta a todos estos interrogantes hemos realizado la lectura, análisis y discusión de los escritos de Schönberg entre 1911 y 1950, en su mayoría incluidos en la versión inglesa de *Style and Idea* (Schönberg, 1975), o en revistas especializadas, como *Modern Music*, algunos de ellos traducidos al español en *El estilo y la Idea*, además de su *Tratado de Armonía* (Schönberg, 1974).

## 2. La internacionalización del estilo compositivo

Los métodos de educación musical de la primera mitad del siglo XX situaron al repertorio tradicional de cada país o territorio en el centro del material sonoro de modo que la música en la escuela pudiese enraizarse firmemente en una educación que contemplase la cultura de procedencia. En este sentido, la obra de Kodály, Bartok, y Orff serían las más significadas, buscando motivar al alumno mediante el contacto directo con “su música” más auténtica, luchando contra los extranjerismos y modas que le pudieran resultar extraños.

Como bien matizó Béla Bartok en sus *Escritos sobre música popular*, elaborados entre 1907 y 1944, debemos renunciar a creer que la armonización de músicas populares represente para un compositor librarse de la invención de temas. Saber tratar las melodías populares es uno de los trabajos más arduos y difíciles, como si se tratara de una composición totalmente nueva. El compositor, de entrada, ya tiene una base o punto de partida, la melodía, que es la que es y con la que tiene que lidiar a partir de los mejores recursos armónicos (Bartok, 1987). Para Bartok, como también para Kodály, la música popular desplegaba de muchas maneras su idea, y el músico debía aplicar, con sus conocimientos de armonía y composición, su estilo propio, un estilo que abrazase tradición e innovación en un nuevo acto de creación compositiva.

Según la Segunda Escuela de Viena la tradición no era representada solo por la recuperación herderiana de las canciones populares, sino por el análisis meticuloso de toda la producción musical desde el Barroco hasta el Romanticismo e incluso de la música modal. Como apunta Webern en *Der Weg zur neuen Musik (El camino hacia la nueva música)*:

Hay dos caminos que han llevado rotundamente a la composición dodecafónica: no se trata solamente del hecho de la desaparición de la tonalidad y de la necesidad de un nuevo punto de apoyo. ¡No! Había todavía otro, especialmente importante! Pero este no lo puedo expresar ahora con una sola palabra. Las formas canónicas, contrapuntísticas, el desarrollo temático, permiten crear muchas relaciones entre las cosas y allí tenemos que ir a buscar -cuando queremos mirar atrás a los predecesores- las razones profundas de la composición dodecafónica (Webern, 1960:46-47)<sup>5</sup>

<sup>5</sup> “Es sind zwei Wege, die unbedingt zur Komposition in zwölf Tönen geführt haben: es war nicht allein der

La tradición musical debía analizarse desde un punto de vista crítico, ya que la sociedad que recorría las calles de la Viena finisecular en decadencia la había cargado de sinsentido en todos los ámbitos de la política, la cultura y la moral:

La tonalidad ya no basará su centro de atención en la tónica como protagonista de toda la composición u obra musical sino que las otras once notas también deberán tener las mismas posibilidades que la nota que determina la tonalidad. Eso quiere decir que la atonalidad será un primer paso y que, después, la composición a partir de los doce sonidos y de las series marcará las pautas de un nuevo lenguaje musical. En este sentido, si se crea un nuevo lenguaje musical, una nueva música, será necesario también una exploración más amplia de lo que determinaba el discurso musical, de la melodía. Los cromatismos que se exploran en sus obras *Gurre Lieder* o *Pelleas und Melissande* serán claros ejemplos de este nuevo camino que se inicia en Schönberg. Y la ampliación de lo melódico con saltos más amplios llevó a la emancipación de la disonancia, y a una no espera de la resolución consonante de los acordes. (Polo Pujadas, 2011, p. 101).

Las consecuencias de la obra de arte total propugnada por Richard Wagner, se diluían en un magma repleto de contradicciones. Después de la formulación de la “muerte de Dios” nietzscheana ya no se creía en nada, todo era posible pero nada se significaba de manera categórica y dogmática. El escenario del nihilismo<sup>6</sup> se extendía a lo largo y a lo ancho del continente europeo dejando paso a la evidente tensión y distensión que vivía Europa en los contextos políticos y sociales de la primera mitad del siglo XX. Este espíritu fue contagiando otros continentes, en especial, el americano, que rápidamente recogió sus frutos y experimentó nuevas propuestas artísticas y musicales que resaltaron el atonalismo en sus obras como, por ejemplo, en los músicos y teóricos Milton Babbitt, Allen Forte o Benjamin Boretz (Davis, 1995).

La teoría surgida a raíz del método de composición con doce sonidos representa, especialmente a partir de la Segunda Guerra Mundial, un método prescriptivo no descriptivo, un método especulativo que sugiere posibles estructuras para las obras musicales:

The twelve-tone idea has also played a pivotal role in the development of music theory as a professional discipline, especially in the United States during the post-World-War II period. Indeed, twelve-tone theory and composition are deeply interdependent, and this is in no small measure attributable to the fact that in many cases the theorists involved were also composers. Unlike Schenkerian theory- which along with twelve-tone theory has played an important role in the professional growth of music theory in the second half of this century - twelve-tone theory often seems more prescriptive than descriptive; rather than explicating

---

*Umstand, daß die Tonalität verschwunden ist und man einen neuen Halt gebraucht hat. Nein! Daneben war noch ein anderes, besonders wichtiges! Was das aber ist, das kann ich vorläufig gar nicht mit einem einzigen Wort sagen. - Die kanonischen, die kontrapunktischen Formen, die thematische Verarbeitung vermögen viele Beziehungen zwischen den Dingen herzustellen, und dort ist zu suchen - wenn wir zurückschauen wollen auf die Vorläufer - was noch überdies in der Komposition in zwölf Tönen steckt.” (Webern, A. *Der Weg zur neuen Musik*, Viena: Universal Edition, 1960:46-47).*

<sup>6</sup> Recomendamos la lectura del capítulo dedicado a Schönberg de Eugenio Trias, *El canto de las sirenas*, Galaxia Gutenberg: Barcelona, 2007.

the structural features of works already established within the canon of Western art music, dodecaphonic theory is frequently speculative, suggesting structural possibilities for pieces yet to be written (or in some cases, pieces just finished by the composer himself). Thus, instead of theory following practice, twelve-tone practice has at times followed theory. (Covach, 2002, p. 603).

El método de composición dodecafónica surgió de la necesidad de crear un nuevo lenguaje ante este escenario de desmoronamiento que habían representado las grandes guerras y pronto adquirió una gran proyección internacional, forjando una estirpe de compositores que, después de la Segunda Guerra Mundial, se abastecieron del dodecafonismo en todo el mundo (Earle, 2015). La tonalidad, que había impuesto un diálogo entre tensión y distensión focalizándose en centros armónicos, iría desapareciendo, primero con el expresionismo, más tarde con el atonalismo, y finalmente con el dodecafonismo. El desarrollo del cromatismo había anulado el protagonismo de la consonancia y había alentado la paulatina invasión de la disonancia. La lógica compositiva abogaría por las piezas breves y por la concentración de la expresividad (Cisneros Sola, 2013).

Con todo ello no se quería caer en la trampa de rehuir el concebir la obra musical como un todo, sino al contrario. La fragmentación que suponía la serie no impedía que la obra compositiva no tuviera su sentido global, lo que para Schönberg se correspondía con el todo de la obra de arte. La totalidad de la obra era designada como “forma”, no en el sentido gestáltico, sino en el sentido más romántico del término, el de organismo (Arnheim, 1997). El criterio que regía ese espíritu de concepción de la obra como algo orgánico obedecía a un efecto unificador, inevitablemente necesario para la comprensión de la obra.

El carácter universal de su método insistía en que la música debía expresar el interior del sujeto creador, algo que no podía estar nunca en contradicción con el contexto en el que se gestaba, por lo tanto, tampoco entraba en contradicción con el espíritu de la época, ni con su *Weltanschauung*, ni con el conocimiento de la sociedad que lo abrazaba. Así pues, la idea de progreso se encuentra inherente a este aspecto universal, ninguna música era “pasada de moda”, ya que en la obra musical siempre se daba un progreso formal (Barce, 1963). Ninguna música se debía entender como una música de la restauración del pasado, sino solo de la manifestación y constatación de un presente. La ambición por la que se habían desvivido los románticos, la de crear una “música del futuro”, quedaba ya más lejos y descartada por parte de la Segunda Escuela de Viena.

Lo que proponía el nuevo método de composición era una apertura de la música, reflejar bajo la elección de una serie la potencialidad ilimitada de la música. Por ello, los músicos que le siguieron se vieron ante la necesidad de abreviar la música, de componer obras breves, tal y como comenta Adorno:

No hay obras que pudieran demostrar una mayor densidad y consistencia de la configuración formal que las brevísimas de Schönberg y Webern. Su brevedad deriva precisamente de la aspiración a la máxima consistencia. Ésta prohíbe lo superfluo. Se vuelve con ello contra la dilatación temporal que subyace a la concepción de la obra musical desde el siglo XVIII, con certeza desde Beethoven. (Adorno, 2000, p. 41).

### 3. Dimensiones sociales de la educación musical

En este apartado se analizarán tres posicionamientos personales y artísticos de Schönberg que influirán en la educación musical de épocas posteriores: la no discriminación social en el acceso universal a la educación musical, la necesaria distinción entre los niveles musicales de los *amateurs* y profesionales según su talento, y la importancia otorgada a los conciertos pedagógicos.

Frente a las consideraciones estético-compositivas en que se originó el dodecafonismo, debemos constatar la precaria situación en que se hallaba la educación musical hasta este momento. En el siglo XIX era una formación profesional que estaba incluida en la formación religiosa de los seminarios, con el objetivo del aprendizaje de la lectoescritura que facilitaría la inserción de los alumnos en los coros congregacionales (Jorquera, 2004). En el mundo seglar era más propia de músicos prácticos formados en alguna escolanía, en alguna saga familiar de músicos, o bien como aprendiz en un grupo instrumental civil o militar, bajo la tutela de algún maestro director (Galbis, 1999). Era una formación académica de naturaleza técnica, pero sobretodo de índole práctica, ya fuese destinada a la ejecución instrumental, al acompañamiento de funciones religiosas o al canto profesional en teatros (Tur, 1992).

No debemos olvidar tampoco la labor formativa de algunos profesores particulares notorios que daban clases a hijas de familias nobles o burguesas en su propio domicilio; tal sería el caso de Beethoven, Schumann y muchos otros. La educación musical en las escuelas primarias o infantiles era prácticamente inexistente y se limitaba al canto colectivo de canciones con finalidades mnemotécnicas (como las tablas de multiplicar), religiosas y tradicionales (Ema, 2012). La formación de los maestros de escuela no incluía ningún tipo de formación musical, sino aquella recibida en los seminarios en el caso de haber sido iniciados en dichos estudios. En este contexto, cada país aportaba su particular práctica musical a la educación de los escolares: la tradición germánica y centroeuropea contaba con una riqueza instrumental doméstica muy alejada de la precariedad musical de las escuelas de los países mediterráneos como el nuestro.

En el s. XIX, la necesidad de la educación musical no fue sólo perfeccionar, a unos pocos sino iniciar a todos (Cox, 2006). La fundación de sociedades corales obreras, en muchos casos, formadas por aficionados, fue una necesidad pero también un reto que exigió aplicar sistemas sencillos de lectura musical. Así pues, el suizo J. H. Pestalozzi inició la instauración de la música en las escuelas, especialmente a través del canto, siguiendo un esquema inductivo: primero los sonidos, luego los signos y finalmente las leyes musicales (como se propone en sus *Cartas sobre educación infantil* de 1819). Años más tarde, el alemán F. W. A. Froebel difundió el cultivo del canto escolar, por su influencia armonizadora sobre el carácter con la finalidad de un desarrollo completo del alumno.

A finales del s. XIX apareció una figura fundamental en la pedagogía musical que influiría en los siglos posteriores: Émile Jaques-Dalcroze. Alumno de Fauré, Lavignac, Bruckner y Lussy, Dalcroze sentía una gran atracción por el movimiento corporal y el arte dramático. Su método, inspirado en parte en *The Rhythmic Method*, de Yorke Trotter, combinó la música como base y el movimiento corporal (gimnasia rítmica) como instrumento ejecutor.

Uno de los principios que orientaron la labor docente de Jaques Dalcroze fue el llegar a todas las clases sociales. Del mismo modo Schönberg mostró su coherencia

con el principio de no-exclusión por razones económicas, algo en la línea del pensamiento filantrópico: “Yo acepté muchos alumnos que no podían pagar”, nos dice (Schönberg, 1950, p. 388). Para Schönberg era posible atender a todos los alumnos, incluso a los más pobres mediante un sistema de cuotas razonables según la circunstancias especiales de las familias (por ejemplo, familias numerosas) gracias a cierta solidaridad social: que los más ricos pagasen más en sus clases y así financiar a los más pobres (Schönberg, 1919). En un sentido parecido se expresaba el suizo Jaques-Dalcroze: muchas de sus reflexiones y opiniones sobre la democratización de la educación musical fueron publicadas ya en 1920 y posteriormente en 1965 con el título *Le Rythme, la Musique et l'Éducation*, libro de referencia para entender la dimensión social en la educación musical del s. XX, pues influyó notablemente en todos los autores posteriores, como el compositor húngaro Zoltan Kodály, quien consiguió crear una nueva conciencia musical en la sociedad y el estado, con el objetivo de educar musicalmente a las masas obreras en la escuela.

No obstante, una educación musical sin discriminación por razones sociales o económicas no es sinónimo de educación musical para todos. Aquí encontraremos un primer eslabón que orientará el pensamiento de Schönberg: todos tenemos distintos talentos para la música y no todos tenemos por qué alcanzar el nivel profesional. Conocedor de las dificultades de la profesión y de la dureza de las condiciones de trabajo y del nivel artístico requerido, nos dijo hace casi cien años: “En cualquier caso, el talento es la calificación para las escuelas superiores” (Schönberg, 1919, p. 370). Este pensamiento se confirma en la realidad de nuestros conservatorios superiores: tasas de abandono altísimas, tasas de rendimiento muy bajas y necesidad de efectuar una selección escrupulosa para asignar las plazas a los estudiantes más idóneos para el grado superior.

Schönberg fue un maestro exigente, que no basaba su saber docente en una metodología particularmente sistemática, sino que combinaba el trabajo exhaustivo con la sabia elección del alumno talentoso. Para el maestro, se trata de que “la ciencia secreta (...) es una ciencia que no puede ser enseñada del todo. Es innata o no está presente” (Schönberg, 1948, p. 386). Por tanto, no toda la educación musical se alcanzaría mediante una correcta secuenciación didáctica sino que sería necesario contar con cierto talento superior, ciertas semillas en las que confiar.

Schönberg distingue perfectamente entre “genio” y “talento”. El primero se obtiene de la búsqueda de uno mismo, el segundo de los otros. El genio sigue el camino del planteamiento kantiano; el segundo, se va forjando con los conocimientos que se van adquiriendo a lo largo de la vida. No entender esta diferencia es lo que para Schönberg constituye el auténtico problema de enseñar música, tal como nos señala en “Problems in teaching art” (1911). La auténtica misión del profesor de música es la de que el talento se vaya enriqueciendo y de que la personalidad de cada compositor emerja de su capacidad expresiva (Schönberg, 1911).

Paradójicamente, en esta misma época, Shinichi Suzuki iniciaba en Japón la llamada “educación del talento”, un programa de desarrollo del carácter y de las habilidades memorísticas y auditivas en edades tempranas (3-4 años) mediante la práctica instrumental. El objetivo de este método no sería tanto lograr jóvenes virtuosos con el instrumento sino despertar sus talentos (cognitivos, emocionales, de autocontrol, expresivos, etc.) a través de la práctica musical instrumental, fomentando el placer por la música como oyente activo y *amateur* (Bernal, 1999).

En este sentido, Schönberg propugna el mantenimiento y creación de un sistema musical *amateur* en paralelo y complementario al sistema profesional, sin contami-



nación ni solapamientos: “La abolición del amateurismo debido a la ambición de los amateurs frente a los profesionales ha producido un resultado extremadamente destructivo para el arte de la música” (Schönberg, 1948:383). Este ámbito *amateur* sería la semilla para actividades musicales no formales, sin fines necesariamente lucrativos, un banco de pruebas educativas y artísticas donde promover las propuestas más hábiles, novedosas e interesantes, para integrarlas posteriormente, si cabe, en la estructura de la educación formal. De esta forma se evitaría, en parte, cierta rivalidad en el mundo concertístico (Schönberg, 1919), y se potenciarían aquellas carreras musicales con posibilidades de inserción real en el mundo profesional, evitando muchas frustraciones de aquellos menos preparados.

Uno de los trabajos que acercó a Schönberg a la docencia fueron las publicaciones que realizó para la Universal Edition de Viena. Esta editorial, que nació en 1901, se dedicaba a publicar las obras de sus coetáneos. A raíz de ello, Schönberg se dio a conocer mediante algunos arreglos para piano a cuatro manos, de obras de Rossini y Schubert, que llegaron a programar en algunos conciertos.

El Ministerio de Enseñanza de Austria publicó un decreto en el que se recomendaban las publicaciones de esta editorial a todas las instituciones musicales y escuelas de música. La pedagoga Elsa Schwarzbald había introducido en sus escuelas clases de música y Zemlinsky daba algunas de esas clases. Éste último recomendó a Schönberg para que fuera también profesor de armonía y contrapunto. Estas ocupaciones obligaron al compositor a relegar sus actividades compositivas y dedicarse a la docencia como principal fuente de ingresos. Zemlinsky tuvo un papel muy importante para Schönberg, tanto como mentor y profesor de teoría y composición como introductor del músico en los principales centros e instituciones musicales y, en especial, en el Wiener Moderne (Permoser, 2003).

Para reforzar la personalidad musical de sus alumnos Schönberg siempre tuvo muy claro que la organización de conciertos era una buena manera de consolidar los logros que aquellos habían adquirido en sus clases. Con el fin de presentar en público a sus alumnos y que, a la vez, escucharan sus propias obras y vieran la reacción del público, Schönberg organizó un concierto el 7 de noviembre de 1907 en el salón del Gremium de la Wiener Kaufmannschaft, con obras suyas y de sus pupilos. El *Neuer Wiener Journal* elogió la actividad docente de Schönberg a raíz de escuchar a sus alumnos, entre los cuales figuraban Berg y Webern (Stuckenschmidt, 1991).

Este concierto alentó a Schönberg para fundar más tarde, en 1918, la Sociedad de Conciertos Privados, una iniciativa que nació en paralelo a la *Gebrauchsmusik* y que duró sólo hasta 1921 por los problemas económicos con los que tuvo que lidiar. Los programas de los conciertos y las fechas no se anunciaban con antelación a fin de que el público fuera muy selecto. Tampoco durante los dos primeros años se interpretó ninguna obra del maestro con la finalidad de que los auténticos protagonistas fueran sus discípulos. Estos conciertos solían tener lugar durante las mañanas de los domingos y tenían unos abonados que estaban dispuestos a no emitir ningún tipo de valoración o informe sobre los mismos y mantener en secreto la programación.

Las obras que se interpretaban en los conciertos se ensayaban el tiempo necesario para que su ejecución fuera impecable, habiéndose llegado a ensayar algunas de ellas más de cinco horas antes del concierto. Al ser obras de reconocida dificultad auditiva se ejecutaban y repetían en varios conciertos para que se pudiera conseguir una buena comprensión de las mismas. Las obras contemporáneas se interpretaban por lo general de manera desastrosa por su dificultad, y requería que se ejecutaran con el

máximo rigor y profesionalidad. Con ello Schönberg creía que esta era la manera de proteger y ayudar a la difusión de la música de su tiempo y a que las programaciones habituales de las distintas salas y auditorios empezaran a incorporar obras contemporáneas, más arriesgadas y que no obedecieran al criterio comercial ni a la moda (Rosen, 1975), preservando a la música contemporánea de una posible influencia mercantil. En este sentido, Schönberg resultó ser un auténtico pionero, pues no fue hasta décadas más tarde que los conciertos pedagógicos tomaron protagonismo en la divulgación musical para los más jóvenes, con propuestas de gran interés didáctico y musical, como los conciertos de Leonard Bernstein y muchos otros promovidos por instituciones internacionales –como Juventudes Musicales- o locales.

#### **4. La musicalidad según Schönberg: competencia integradora de la música**

En este apartado mostraremos cómo Schönberg apunta dos grandes cambios en los objetivos de la educación musical: una revisión del currículo musical (centrado principalmente en la adquisición de competencias técnicas/instrumentales) para hacerlo más completo acercándolo al saber científico, y establecer la musicalidad como constructo integrador de los contenidos musicales teórico-prácticos.

La mirada crítica que tuvo Schönberg de los centros de formación superior guarda relación con su experiencia pedagógica en este tipo de instituciones así como dando clases particulares. Esa visión artística y privilegiada cercana a otras artes y a la teoría del arte plástico, especialmente a los expresionistas alemanes y austriacos, le otorga un componente intelectual desconocido hasta entonces al hablar del “fenómeno musical” y avanzado para su tiempo y abierto a otros conocimientos y filosofías.

Trabajó con Eugenie Schwarzwald, una importante pedagoga austriaca que fue capaz de transformar la institución formativa que dirigía en un centro que incluyera la primera escuela primaria de educación mixta junto con la educación secundaria y la educación especialista en temas seleccionados. Su admiración por Maria Montessori y por el pedagogo socialista Otto Glöckel la llevaron a poner en práctica la educación integral como una alternativa a las escuelas de élite que preparaban a los estudiantes para entrar a la Universidad. Haber dado clases en esta escuela influyó notablemente la idea holística de cómo formar a los alumnos (Wellesz, 1960). Para una formación de calidad contrató a los artistas e intelectuales más pioneros de su época como Oskar Kokoschka, Adolf Loos... y a todos los miembros de la Segunda Escuela de Viena: Schönberg, Berg, Webern y Wellesz.

Los planes de estudio de música en los conservatorios estaban enfocados a potenciar los talentos instrumentales o vocales, desplazando una formación más integral del ser humano y del artista. Schönberg fue crítico con esa visión y costumbre tan extendida de la hiper-especialización, llegando a afirmar que “el conocimiento que tiene un estudiante sobre la literatura musical tiene el aspecto de un queso suizo” (Schönberg, 1938:376). Y continúa algo más tarde: “para merecer el nombre de músico, uno no debería tener un conocimiento específico de su ámbito sino un conocimiento completo de todos los campos de su arte” (Schönberg, 1940, p. 387). Esta visión global del estudio musical pasaría, por ejemplo por una visión integrada de la armonía, el contrapunto y la forma como núcleos de la composición (Schönberg, 1974).

La situación laboral de Schönberg le permitió durante muchos años ser exigente respecto a los conocimientos requeridos en sus clases, sin buscar el éxito de sus alumnos, más propio de profesores particulares. Schönberg nunca omitió materias que consideró necesarias para un músico, nunca acomodó los currículos para evitarles esfuerzos; como mucho, cambió el orden del curso para facilitar mejor algún aprendizaje (Schönberg, 1948).

Para su trabajo regular, Schönberg analizaba a fondo con sus alumnos los modelos que le subministraban los compositores mediante sus obras maestras (Schönberg, 1974). De este modo, intentaba distinguir el estilo de cada uno de sus predecesores mediante el análisis de partituras, para determinar también cada cual el estilo de su tiempo y poder ser conscientes de la absorción de los logros culturales de los predecesores y su influencia en cada estilo propio (Schönberg, 1938). Por tanto, plantea una educación musical abierta y analítica, completa y formativa, que permita comprender las obras del pasado y las del presente.

¿Cómo podríamos recoger con un solo término todos los objetivos de la educación musical, de multitud de programas, cursos y titulaciones existentes? ¿Cómo sintetizar todas las competencias de un músico en un concepto que sea el objetivo fundamental de la educación musical? Schönberg nos propone una respuesta: la “musicalidad” (Schönberg, 1939). La musicalidad, según Hafer (2012), guarda relación directa con algunos procedimientos formativos artísticos vinculados con la apreciación musical, como recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar o crear. Estas operaciones, desarrolladas a partir de las taxonomías de Bloom (1971) aplicadas a la educación musical, garantizan un conocimiento no sólo conceptual sino procedimental aplicado a la materia sonora musical.

Así pues, el objetivo del entrenamiento musical, dejaría de ser sólo un fin en sí mismo para pasar a ser un medio para conseguir el desarrollo de la musicalidad (Schönberg, 1939). Este planteamiento, de raíz holística, supera la práctica musical orientada principalmente hacia la *techné*, para pasar a un saber mucho más complejo anclado en la *episteme*. Perseguir la musicalidad sería para Schönberg -como para Elliot, décadas más tarde- pretender una forma multidimensional de conocimiento, que exige la maestría en la escucha y en otras acciones musicales prácticas o intuitivas, lo que seguramente sería su habilidad central y distintiva (Elliot, 1997).

En este sentido, Schönberg se nos muestra como muchos otros pioneros al centrar la enseñanza de la música en la adquisición de una comprensión de la propia música, buscar el propósito original de una obra a través de lo sensorial pero superando los mismos sentidos, conseguir cierta comprensión intelectual que ahonde en el “contenido” de la música como “continente”, sin vaguedades metafóricas que distraigan la imaginación por terrenos artísticos afines, a modo de ensoñaciones. En palabras del autor:

Los hechos históricos, las biografías de autores e intérpretes, anécdotas de sus vidas, lo patético, el humor, el interés o lo instructivo, puede tener algún valor a la gente que son sordos a los efectos de la música. Pero no puede ayudar a nadie a entender y recordar el contenido. (Schönberg, 1939, p. 378).

En resumen, Schönberg plantea un currículo musical, centrado tanto en aspectos sensoriales como cognitivos que permitan comprender las intenciones y recursos estilísticos de cada autor y cada obra, su valor y modos de ejecución –desarrollar la musicalidad-. Un trabajo fundamentado en la escucha y en un conocimiento ex-

haustivo de los estilos musicales a lo largo de la historia, un conocimiento que en su época estaba reservado a unos pocos intelectuales, más que a los músicos prácticos, un conocimiento que ha fundamentado paulatinamente el currículo de educación musical de los conservatorios superiores.

## 5. La emoción en la composición dodecafónica

El tema de la emoción en música ya había sido tratado en detalle en la teoría de los afectos del Barroco, así como desarrollado expresivamente hasta el límite en el Romanticismo. Pero el posicionamiento personal del autor respecto a las emociones y a la experiencia musical es muy original y novedoso y merece ser tomado en consideración por buscar la integración del binomio cuerpo-mente, algo que la neurociencia ha acabado por reconocer y profundizar.

“Obtener placer es inherente al arte”. Con esta afirmación Schönberg (Schönberg, 1975, 382) aclara el fin último del arte: causar emoción, tanto en su autor como en sus receptores. La música debe disfrutarse, pero, a diferencia de quienes se centran en el placer sensorial, Schönberg plantea que será la comprensión artística lo que permitiría uno de los placeres más preciados. La comprensión se adquirirá mediante el estudio de la forma, que nos la facilita y ordena, y al ofrecer comprensibilidad, la forma produciría belleza mediante la organización expresiva de ideas comprensibles (Schönberg, 1939).

El posicionamiento de Schönberg es cercano a la musicología, que se esfuerza en comprender y así la música se convierte en una experiencia más intensa, aumentando el placer del sentimiento y la satisfacción espiritual (Tur, 1992). Este posicionamiento otorga preeminencia a la cognición respecto a la pura emoción, proponiéndola como una condición que amplifica y permite sus efectos emocionales y coincide, también, con quienes otorgan una pátina intelectual a la creación de la “música de doce tonos”, una de las críticas habituales a una música que parece construirse desde la razón y la estructura antes que desde la emoción pura.

La emoción, según las teorías más actuales (Juslin y Sloboda, 2001), es un lugar de encuentro, una fusión entre un elemento perceptivo (un estímulo sonoro, en nuestro caso), uno cognitivo (atribución de significado al estímulo) y un elemento sociocultural, compartido. El primero de los elementos, el perceptivo, tiene un carácter prácticamente universal, pues corresponde al ámbito del ser humano como organismo organizado de forma sensible, lo que nos permite establecer un carácter “denotativo” de las respuestas emocionales a estímulos sonoros (con excepción de la anhedonia musical, un raro fenómeno descubierto hace pocos años y que podría afectar a un 5 % de la población (Mas-Herrero et al, 2014)). Los dos últimos, el cognitivo y el sociocultural, promueven cierta connotación, un valor personal y contextual único que plantea una necesaria interpretación de los elementos emocionales como símbolo (Gusdorf, 1977; Gustems y Calderón, 2016).

Schönberg define un profesor de arte como alguien que combina métodos artísticos y estéticos, gozando de buen gusto, sentido formal y sentido de belleza, pero sin caer en la sensibilidad o la sensualidad. Para él, el arte puede ayudar a expresar la personalidad a través de la forma y la misma palabra (Schönberg, 1911). Es importante una buena actitud por parte del profesor, pues debe convencer a sus estudiantes que el estudio de la

composición no los hará expertos o jueces, solo les ayudará a entender mejor la música y obtener el placer inherente al arte sonoro (Schönberg, 1939).

A pesar del carácter aparentemente desafectado del sistema de composición dodecafónico, Schönberg no fue en absoluto un profesor frío y racional. Él mismo nos lo confiesa: “Yo era un profesor apasionado, la satisfacción de dar a los principiantes todo lo posible era mayor recompensa que mi sueldo” (Schönberg, 1975:388). También relata cómo sus alumnos (que se cuentan por miles) nunca recibieron una negativa del tipo: “No hagais!”, o “evitad!”, sino indicaciones positivas, buscando la motivación a partir de lo realizable y alcanzable (Schönberg, 1950:390).

Esta búsqueda del aspecto emocional ligado al aprendizaje musical ha resultado también fundamental para muchos otros pedagogos musicales. Edgar Willems (1989), por ejemplo, para su “método” seleccionaba un profesorado con un perfil muy equilibrado emocionalmente, capaz de crear “momentos vitales” mediante “actos justos”, cuidando al detalle los elementos afectivos y lúdicos en sus clases. De forma parecida, Maurice Martenot (1993), influenciado en parte por el orientalismo del París de su época, (especialmente el Hatha-Yoga), persiguió establecer un clima de confianza y comunicación, donde el modelo expresivo y personal del profesor fuese fundamental en la enseñanza de la música, como un medio de educación de la sensibilidad, y no un fin en sí misma.

## 6. La creación contemporánea como eje de la enseñanza musical

Llegados a este punto, entraremos ahora en una de las facetas cruciales de la pedagogía de este autor: la creación musical como motor fundamental de trabajo y comprensión de la música. Schönberg planteó ya desde 1911 la distinción entre el artesano y el artista: para el autor, el artesano es aquel que “hace” (“*make*”) mientras que el artista debe “crear” como acto de expresión (Schönberg, 1911).

Esta doble orientación es puesta de manifiesto y comentada también por Barce (1974) en el prólogo al célebre *Tratado de Armonía*. Para Barce, esta distinción provoca dos métodos pedagógicos diferenciados: el artesanado como técnica, oficio y manipulación de materiales, y el artista, de quien destaca su invención, invocación e incluso su rechazo: “ir contra lo que se ha enseñado” (ib., p. XIV). Esta última afirmación sitúa al creador en un lugar destacado de la sociedad, otorgándole un rol de impulsor hacia el futuro con un imperativo moral: no hacer caso del público sino ahondar en el inconformismo y la vanguardia para llevar a todos un mensaje profético: “la verdad”, una verdad que es el resultado de una búsqueda noble y profunda, un compromiso moral del artista ante la sociedad (ib., 1974).

En este sentido, el papel del profesor deviene crucial para acompañar, animar y potenciar la creatividad de sus alumnos (Alsina, Díaz, Giráldez y Ibarretxe, 2009). El profesor no debe presentarse como un ser inefable que todo lo sabe, sino como una persona incansable que busca siempre y que incluso, a veces, encuentra algo. Su relación con el alumno debe entenderse, hasta cierto punto, como una búsqueda en común, donde éste, agitado espiritualmente por el maestro, se prepare para crear por sí mismo (Barce, 1974). Esta cercanía produce una necesaria complicidad, conocimiento y acicate, algo solo posible en situaciones de influencia intensa en el marco de la educación presencial (Gustems, Calderón y Calderón, 2014).

No obstante, esta proximidad, no será garantía suficiente de éxito artístico: para componer se requerirá cierta habilidad natural –talento–, pues “un profesor no puede ayudar a un estudiante a inventar muchos temas bonitos ni puede producir expresividad o profundidad. En vez de eso, puede enseñar corrección estructural y los requerimientos de continuidad” (Schönberg, 1950, p. 389). Por tanto, Schönberg insiste en la idea de que “el verdadero arte de la composición (como la verdadera ciencia) siempre mantendrán cierta ciencia secreta” (Schönberg, 1929, p. 375), algo inefable, algo ligado a la expresión de la naturaleza exterior pero, y sobretodo, ligado a la naturaleza interior.

La expresión del interior del artista, el dar voz a una idea es lo que da sentido y valor a la obra. En este marco conceptual, la forma musical –la presentación de acuerdo a las demandas de la idea o a su inspiración inicial– posibilita la dinámica de la evolución del arte (Schönberg, 1929). Conseguir forjar un catálogo de ideas generadoras en cada estilo musical y que éstas determinen la evolución de la música sería un valioso recurso educativo que permitiría entender la historia de la música y los estilos, una forma realmente revolucionaria de enseñar el arte en nuestras escuelas de música y conservatorios; un obsequio a las futuras generaciones.

Así pues, ¿se requiere una forma específica de enseñar la música contemporánea? Para Schönberg, los problemas que plantea tal cuestión no pasarían por una nueva forma de enseñar a componer, sino por contextualizar los recursos compositivos disponibles en cada momento: “que un joven componga en el estilo de su tiempo no nos debería sorprender a nadie. Es natural usar todas las facilidades ofrecidas por el progreso y el desarrollo de la época en que uno vive”, nos decía ya en 1938 (Schönberg, 1938, p. 376). T. W. Adorno, en numerosos de sus escritos, manifestó la importancia que tuvo la decadencia de la cultura vienesa para la obra de Schönberg, a diferencia, por ejemplo de Strawinsky.<sup>7</sup> La asimilación de los usos, tradiciones, creencias de una época revierten, indiscutiblemente, en los cambios que se dan a la hora de crear, educar y formar. En nuestra sociedad actual, a pesar de recurrir a técnicas y formas de componer del pasado, la asimilación de los cambios de valores o la conciencia de las crisis económicas, sociales, etc., siempre se hace desde una relectura en clave de presente, como consecuencia del proceso de enculturación en el que siempre estamos inmersos.

Schönberg anima a todos a crear, sin diferencia según los niveles o resultados obtenidos, incluso solo trabajando desde las ideas sensitivas, sin buscar o profundizar en las ideas musicales (Schönberg, 1939). A modo de ejemplo, nuestro autor propone una tarea compositiva inicial sobre la que centra todo el primer trabajo de creación: componer un rondó que contenga al menos siete temas diferentes en carácter y expresión, armonía, longitud y procedimientos intrínsecos (Schönberg, 1950). Las consignas y limitaciones dadas, resultan útiles en composición e improvisación, por lo que, lejos de limitar, acotan el campo donde profundizar, y por eso son muy utilizadas en múltiples propuestas didácticas (Hemsey de Gainza, 1983).

Muchos pedagogos musicales han insistido en la idea de utilizar la creación como método de trabajo. Así encontramos a George Self, John Paynter o Brian Dennis (1991), quien propone que la educación musical esté basada fundamentalmente en la creación y posterior ejecución de las obras de los alumnos. Para ello es partidario de facilitar el proceso de lectura y escritura musicales mediante el uso de la notación

<sup>7</sup> Véase T. W. Adorno (1948).

musical convencional, junto a sistemas alternativos creados por los alumnos para tal fin. En sus proyectos educativos, Dennis propone que el alumnado experimente con el instrumental de que dispone, y que posteriormente componga alguna pieza partiendo de un tema dado o de alguna premisa, concluyendo con la escritura, interpretación y lectura de la composición realizada. Los temas propuestos por Dennis son de ámbitos bien variados: lluvia, mar, máquinas, viento, viajes... y en todos ellos se proponen múltiples actividades (canciones, audiciones...) y variados procedimientos (experimentación, observación...). Dennis apuesta por el uso de objetos sonoros que complementen el instrumental propio del aula, siguiendo las directrices de Orff.

Así pues, vemos como son múltiples los autores que han colocado la creación en el centro de la experiencia musical desde sus inicios y no como un colofón en los niveles más altos de su formación. Schönberg nos alerta sobre la centralidad de esta actividad y nos sugiere el camino a seguir, camino que ha sido desarrollado independientemente por múltiples pedagogos. La creación es uno de los ejes vertebradores de las propuestas curriculares de las leyes educativas de las últimas décadas y creemos que en el futuro se mantendrá en nuestros currículos escolares.

El hecho de abordar la figura de Arnold Schönberg como pedagogo y creador de un método de composición nos ha permitido abrir una puerta al discurso de la pedagogía musical actual. Un compositor que vivió una vida difícil, arriesgada pero digna de ser recordada por sus aportes a una educación musical que aun ahora sigue necesitando de pensadores lúcidos como él.

## 7. Referencias Bibliográficas

- Adorno, T.W. (1948). *Philosophie der neuen Musik*, Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Adorno, T. W. (2000). *Sobre la música*. Barcelona: Paidós- UAB.
- Adorno, T. W. (2003). *Filosofía de la nueva música. Obra completa, 12*. Madrid: Akal.
- Alsina, P., Díaz, M., Giráldez, A. & Ibarretxe, G. (2009). *10 ideas clave. El aprendizaje creativo*. Barcelona: Graó.
- Arnheim, R. (1997). Schönberg's Thought and the Theory of Music. *British Journal of Aesthetics*, 37(4), 403-406. doi: <http://dx.doi.org/10.1093/bjaesthetics/37.4.403>
- Barce, R. (1974). Prólogo del traductor. En A. Schönberg (Ed.), *Tratado de Armonía*, V-XXII. Madrid: Real Musical.
- Barce, R. (1963). Introducción. En A. Schönberg (Ed.), *El estilo y la idea*. Madrid: Taurus.
- Bartok, B. (1979). *Escritos sobre música popular*. México: Siglo XXI.
- Bernal, J. (1999). La formación musical del maestro especialista en educación musical. *Eufonía. Didáctica de la música*, 15, 23-32.
- Bloom, B. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Cavia, V. (2003). *Arnold Schönberg (1878-1951)*. Valladolid: Centro Buendía. Universidad de Valladolid, Instituto Histórico Austríaco.
- Cisneros Sola, M. D. (2013). Arnold Schönberg: *El estilo y la idea*. La composición con doce sonidos. *Temas para la Educación*, 23, 1-6.
- Covach, J. (2002). Twelve-tone Theory. En Th. Chistensen (Ed.), *The Cambridge History of Western Music Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cox, G. (2006). La investigación histórica en educación musical: influencias de las ideas sobre la infancia, de las iglesias y de las escuelas. *Revista Electrónica Complutense de*

- Investigación en Educación Musical*, 3(1), 1-10. [Disponible en <http://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/9563>]
- Davis, J. A. (1995). Philosophical Positivism and American Atonal Music Theory. *Journal of the History of Ideas*, 56(3), 501-522. doi: <http://dx.doi.org/10.2307/2710038>
- Dennis, B. (1991). *Proyectos sonoros*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Earle, B. (2015). Twelve-Note Music as Music: An essay in two parts, *Music Analysis*, 34/1, 91-147. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/musa.12042>
- Elliot, D. J. (1997). Música, educación y valores musicales. En V. Hemsy de Gáinza (Ed.), *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Ema, R. (2012). Algunos aspectos de la educación musical en las escuelas primarias y de párvulos a finales del siglo XIX. *Revista Electrónica de LEEME*, 29, 23-55. [Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/ema12.pdf>]
- Galbis, V. (1999). La educación musical española en el siglo XIX. *Eufonia, Didáctica de la Música*, 17, 79-88. [Disponible en <http://eufonia.grao.com/revistes/eufonia/017-el-curriculum-oculto-en-educacion-musical/la-educacion-musical-espanola-en-el-siglo-xix-el-caso-valenciano>]
- Gusdorf, G. (1977). *¿Para qué los profesores?* Madrid: Cuadernos para el Diálogo.
- Gustems, J., Calderón, D., & Calderón, C. (2014). Alquimia y Pedagogía: Confluencia y paralelismos de una vieja tradición. *Encuentros Multidisciplinares* 48, 69-74.
- Gustems, J., & Calderón, C. (2016). Emoción musical y bienestar. En T. Cascudo (Ed.), *Música y cuerpo*. Logroño: Calanda music.
- Gutiérrez, J. (1999). El proceso de investigación cualitativa desde el enfoque interpretativo y de la investigación-acción. En L. Buendía (Ed.), *Modelos de análisis de la investigación educativa*, Sevilla: Alfar.
- Hafer, E. (2012). A Pedagogy of the Pedagogy of Music Appreciation. *Journal of Music History Pedagogy*, 3(1), 57-75. [Disponible en <http://www.ams-net.org/ojs/index.php/jmh/article/viewFile/34/100>]
- Hemsy de Gáinza, V. (1983). *La improvisación musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Jaques-Dalcroze, É. (1965). *Le Rythme, la Musique et l'Éducation*. Lausana: Foetisch Frères.
- Jorquera, M.C. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. *Revista electrónica de LEEME*, 14, 1-54. [Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/jorquera.pdf>]
- Juslin, P.N., & Sloboda, J.A. (Eds.) (2001). *Music and Emotion: Theory and Research*. Oxford: Oxford University Press.
- Martenot, M. (1993). *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación*. Madrid: Rialp. [Martenot, M. (1956). *Principes fondamentaux de formation musicale et leur application*. París: Magnard.]
- Mas-Herrero, E., Zatorre, R.J., Rodriguez-Fornells, A., & Marco-Pallares, J. (2014). Dissociation between Musical and Monetary Reward Responses in Specific Musical Anhedonia. *Current Biology*, 24, 699-704. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cub.2014.01.068>
- Permoser, M. (2003). La Viena de Schönberg. En V. Cavia (Ed.), *Arnold Schönberg (1878-1951)*, Valladolid: Centro Buendía, Instituto Histórico Austríaco.
- Polo Pujadas, M. (2011). *Les Vienes de Wittgenstein*. Barcelona: PAMSA.
- Rosen, C. (1975). *Schönberg*. Chicago: Chicago University Press.
- Schönberg, A. (1911). Problems in Teaching Art. En A. Schönberg (Ed.), *Style and Idea*, Boston: Faber & Faber.
- Schönberg, A. (1919). *Music* (de Guide-Lines for a Ministry of Art, edited by Adolf Loos). En A. Schönberg (Ed), *Style and Idea*, Boston: Faber & Faber.



- Schönberg, A. (1929). On the question of modern composition teaching. En A. Schönberg (Ed.). *Style and Idea*, Boston: Faber & Faber.
- Schönberg, A. (1938). Teaching and modern trends in music. En A. Schönberg (Ed.). *Style and Idea*, Boston: Faber & Faber.
- Schönberg, A. (1939). Eartraining through composing. En A. Schönberg (Ed.). *Style and Idea*, Boston: Faber & Faber.
- Schönberg, A. (1940). Against the Specialist. En A. Schönberg (ed.). *Style and Idea*, Boston: Faber & Faber.
- Schönberg, A. (1948). The Blessing of the Dressing. En A. Schönberg (ed.). *Style and Idea*, Boston: Faber & Faber.
- Schönberg, A. (1950). The Task of the Teacher. En A. Schönberg (ed.). *Style and Idea*, Boston: Faber & Faber.
- Schönberg, A. (1974). *Tratado de Armonía*. Madrid: Real Musical.
- Schönberg, A. (1975). *Style and Idea*, Boston: Faber & Faber.
- Stuckenschmidt, H. H. (1991). *Schönberg. Vida, contexto, obra*. Madrid: Alianza Editorial.
- Suzuki, Asociación Española del Método. (1997). *El método Suzuki*. Consultado en <http://www.geocities.com/Vienna/6440/el10/V/2010>.
- Tur, P. (1992). *Reflexiones sobre educación musical*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- Webern, A. (1960). *Der Weg zur neuen Musik*, Viena: Universal Edition.
- Wellesz, E. (1960). *Schönberg und die Anfänge der Wiener Schule*. Österreichische Musikzeitschrift, 1960/5.
- Willems, E. (1989). *El valor humano de la Educación Musical*. México: Paidós. [Willems, E. (1975). *La valeur humaine de l'éducation musicale*. Bienne: Pro Musica.]