

Revista arbitrada
en castellano
publicada por
SAGE para la
Sociedad
Internacional para
la Educación
Musical (ISME).

ISSN: 2307-4841

doi:

10.1177/2307484
119878633



Creative Commons CC-BY: Este artículo se distribuye bajo los términos de la licencia Creative Commons Attribution 4.0 (<http://www.creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) que permite cualquier uso, reproducción y distribución de la obra sin permiso, siempre y cuando la obra original se atribuya tal y como se especifica en las páginas de SAGE y Open Access (<https://us.sagepub.com/en-us/nam/open-access-at-sage>).



La Solfeología en Materiales Educativos. Un Análisis Documental.

Leonardo Borne, Universidad Federal de Mato Grosso (Brasil)

Resumen

Este estudio tiene por objetivo entender los conceptos y las concepciones que diferentes autores de materiales educativos acuñaron sobre el solfeo. Fueron recopilados libros y otros materiales de solfeo en tres bibliotecas mexicanas, y con ellos se llevó a cabo un análisis documental que, además de los datos demográficos, tomó en cuenta cuatro categorías/pares conceptuales: habilidad o materia; atómico o integrado; sensación o razonamiento; de la

notación al sonido o del sonido a la notación.

Los resultados apuntan a una predominancia de materiales de origen hispánico y anglosajón, en español o inglés, publicados entre 1950 y 2000. Además, pese a las diferentes vocaciones profesionales de las diferentes bibliotecas, los materiales hallados son muy similares entre sí. Con relación a los contenidos, en los materiales analizados el solfeo es concebido más frecuentemente como la habilidad de entonar

atómicamente melodías a partir de la notación musical, basándose en el razonamiento. Por ende, es más común que el solfeo esté al servicio de la notación, no del sonido.

La importancia del estudio reside en el hecho de aportar datos para que las elecciones educativas de los maestros respecto al solfeo sean más informadas y coherentes con sus contextos educativos, además de sumarse al cuerpo de la literatura existente sobre los análisis de materiales educativos.

Palabras Clave

Solfeo; material educacional; solfeología; notación musical; sonido.

Solfeology in Educational Materials. A Documentary Analysis.

Leonardo Borne, Federal University of Mato Grosso (Brazil)

Abstract

This paper aims to understand the concepts and conceptions on music theory of different authors of educational materials. Music theory books and other educational materials were gathered in three Mexican libraries. Documental analysis of this material was carried out. The analysis was based on demographic data and four other categories/conceptual pairs: skill or subject; atomic or integrated; to feel or to reason; and from

notation to sound or from sound to notation.

Results show a prevalence of Hispanic and Anglo-Saxon materials, either in Spanish or English, published between 1950 and 2000. Besides, despite the differences of professional vocation, these materials were very similar among themselves. Within those, music theory is often conceived as the skills of atomically sight-singing a melody,

based on reasoning. Furthermore, it is more characteristic that it serves the notation, not the sound.

The value of this study has to do with the fact that allows teachers to make more informed and coherent decisions within their educational contexts. Additionally, it adds to the existing literature information about educational materials on music theory.

Keywords

Music theory; educational material; solfeology; music notation; sound.

La Solfeología en Materiales Educativos. Un Análisis Documental.

por Leonardo Borne, Universidad Federal de Mato Grosso (Brasil)

¿Qué es el solfeo? Esta pregunta fue una de las muchas hechas en una investigación doctoral que se enfocó en la evaluación del solfeo y que, de sus resultados (Borne, 2017), se derivó el presente artículo. Para poder delimitar el objeto tuve que tratar de definir este concepto –lo que llamé solfeología–, a través de una búsqueda en fuentes primarias que me pudiesen apoyar en tal tarea. No obstante, noté que había diferencias entre lo que los académicos y los autores de materiales educativos definían por solfeo.

Por un lado, los académicos presentaban una tendencia en hablar en términos de educación auditiva, un paradigma más holístico del concepto o, con más frecuencia en contextos sajones¹, de la habilidad de entonación a primera vista (Borne, 2017). Lo anterior es resultado de un análisis de diversos artículos académicos realizado en la investigación doctoral ya mencionada. La cantidad de informaciones recopiladas sobre el solfeo muestra la complejidad de los fenómenos educativos, artísticos y humanos involucrados en la educación musical, y el análisis de este cuerpo académico resultó en cuatro aspectos sobre el solfeo y su educación: a) es un término polisémico, ubicado entre la habilidad y el conjunto de saberes (asignatura); b) hay una reciprocidad e interrelación entre el solfeo y la percepción musical, la audición influye en la lectura y viceversa; c) la escucha es contextualizada y construida socialmente; d) pese a lo anterior, hay una (legítima) preocupación por hallar aspectos o factores que puedan ser universales en este proceso³.

Por otro lado, cuando se mira a los materiales educativos, los autores presentaron perspectivas más diversificadas, y me pareció que existía una dependencia entre qué y cómo proponían sus metodologías y el contexto del cual venían. Es en este contexto y con el afán de aportar a este cuerpo de la literatura académica que surge este estudio, que tiene como objetivo entender los conceptos y las concepciones que diferentes autores de materiales educativos tienen sobre el solfeo.

Me parece adecuado mencionar algunas notas sobre este campo de investigación de los estudios sobre los materiales didácticos. Ellos no son inéditos, pero en el campo de la educación musical recientemente han ganado más espacio en contextos latinoamericanos. Un ejemplo es Brasil, en donde hubo un crecimiento considerable en la producción de materiales después de la legislación que obligó a retomar la asignatura de música en las escuelas básicas (Barbosa, 2013). Este incremento conllevó un crecimiento de los estudios sobre los materiales. Hay un abanico considerable de estos estudios que engloban, pero no se limitan, el análisis de: a) métodos instrumentales (de la Torre, 2014; Vecchia, 2012); b) materiales de educación musical para docentes generalistas que tienen que enseñar música (Barbosa, 2013) o para maestros de música de iniciación musical en la escuela básica (Oliveira, 2005; Ribeiro, 2013; Torres, 2011); c) materiales que utilizan la voz o instrumentos como medios para la iniciación musical (Mateiro y Zanella, 2015). Seguramente esto no es específico de Brasil y hay estudios correlatos en diferentes contextos musicales.

Los trabajos mencionados en el párrafo anterior no abordaron el tema del solfeo, por lo que se me hace sumamente importante este estudio. Asimismo, espero que el hecho de comprender parte de la producción educativa existente sobre el tema del solfeo posibilite a que docentes del área también puedan nutrirse de los hallazgos y resultados para contextualizar y repensar su quehacer educativo, de manera que estén más informados de lo que ocurre en una materia tan estigmatizada como es el solfeo. Quizá una porción de este estigma sea, precisamente, la falta de entendimiento de qué es el solfeo y cómo se organizan los materiales, hechos que el presente estudio intenta dar más elementos.

Antes de exponer la metodología seguida cabe aclarar la cuestión polisémica del término solfeo, que depende del contexto semántico al cual se refiere cada autor y cada país (habilidad-asignatura). La alternativa que he adoptado es la proposición de Valenzuela (2001), quien utiliza los siguientes términos en castellano: a) solfeo-sentido estricto para la habilidad de cantar melodías a partir de una partitura, generalmente a primera vista (lo que, en inglés, se denomina *sight singing*); b) solfeo-sentido amplio para la asignatura que desarrolla el oído, la imagen musical, la habilidad de leer y cantar melodías desde la partitura, etc. (que, como comenta este autor, en inglés está incluido en *music theory*)⁴. En el presente artículo, he preferido seguir esta línea, entendiendo el solfeo tanto como una materia dentro del campo de formación del músico, es decir, el sentido amplio, pero también se admite, cuando necesario, el solfeo en su sentido estricto, la habilidad de solfear.

Caminos metodológicos recorridos

Para realizar este estudio, delimité algunas características a fin de que el proceso se tornase viable. Para empezar, opté por una mirada cualitativa que objetiva la profundización en la comprensión de fenómeno social, dado que conceptualizar o definir algo (en el caso de este escrito, el solfeo) pasa por un proceso subjetivo, con toda la carga social que un término puede y debe tener. La investigación cualitativa toma en consideración que los datos sean descriptivos y proporcionen el contacto directo e interactivo con los objetos investigados (Matsunobu y Bresler, 2014) y, asimismo, debe crear una perspectiva para una comprensión más amplia sobre el tema. Por tanto, no se trata de realizar un conteo preciso para realizar deducciones basadas en estadísticas, sino de conocer en qué realidad educativa los latinoamericanos (especialmente los mexicanos) estamos insertos.

En términos de estrategia metodológica, concibo este estudio como un análisis documental que, según Sá-Silva, Almeida y Guindani (2009), está basado en fuentes primarias, es decir, fuentes que no recibieron tratamiento analítico o científico. Por fuentes primarias me refiero a los materiales educativos para el solfeo, como libros, cancioneros, métodos o metodologías. Como ya he mencionado, busqué definiciones y conceptos de solfeo acuñados por autores de materiales educativos solfísticos, como métodos y metodologías. La búsqueda y recopilación de los datos se dio entre los meses de junio y octubre de 2015 en tres bibliotecas

de las mayores especializadas en música de la Ciudad de México (CDMX), a saber: la biblioteca Cuicamatini de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)⁵, la biblioteca *Candelario Huízar* del Conservatorio Nacional de Música del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA)⁶, y la biblioteca del Centro Cultural *Ollin Yoliztli* de la CDMX⁷. Elegí las tres por tratarse de instituciones de reconocida importancia en la formación de los músicos mexicanos y, supuestamente, con enfoques formativos distintos, lo que me podría brindar mayor variedad de materiales. Desafortunadamente, esto no fue una realidad, tal como se verá más adelante.

Referente al proceso llevado a cabo en las tres bibliotecas, seguí tres etapas: 1) identificación de las secciones que tenían los materiales de solfeo, acción muy sencilla ya que las propias bibliotecas tenían códigos de catalogación específicos para lo que yo buscaba (teoría de la música, solfeo, lenguaje musical, entrenamiento auditivo,...); 2) consulta de todas y cada una de las obras disponibles al momento de mi visita en cada biblioteca y búsqueda del concepto de solfeo o similar en cada obra; 3) transcripción de la cita y su respectiva referencia. Las etapas 2 y 3 fueron las más largas y laboriosas. Para la etapa 2, busqué en los contenidos de cada obra indicios sobre el solfeo desde lo más obvio, como “El solfeo es...”, hasta definiciones con carácter más subjetivo, como “[El maestro] debe considerar que se ha pensado, de antemano, que la lectura y entonación de cada nuevo conocimiento, estará precedida de la correspondiente práctica de escritura” (Ortega, 1979, p. 3).

Los datos recopilados fueron organizados en tablas, donde busqué ciertas unidades de análisis (Sá-Silva y otros, 2009), a través de las cuales ejecuté análisis de contenido y análisis formales (Clausó, 1993) persiguiendo un camino pragmático (Peña y Pirela, 2007), es decir, buscando las relaciones entre texto y contexto a partir de unidades que otorguen sentido al material recopilado. Las informaciones fueron organizadas y catalogadas mediante etiquetas como: datos de catalogación; los orígenes de los materiales; el idioma de publicación; las fechas de publicación; y citas con conceptos y concepciones sobre el solfeo.

Para la organización y el análisis, seguí, también, las macrorreglas señaladas por Peña y Pirela (2007) para el análisis documental: a) omisión de informaciones con poca importancia; b) selección de los elementos textuales relevantes; c) generalización propositiva de conceptos y de nuevas informaciones; d) la integración de las informaciones, deduciendo, induciendo y generando conceptos más generales y totales del discurso. En otras palabras, de manera más sintética, planteo un análisis de contenido en tres conjuntos: la reducción de los datos; la presentación de los mismos; y las conclusiones e in[ter]ferencias por mí elaboradas.

Específicamente sobre la organización de los datos, busqué crear significado a partir de algunos ejes orientadores. La inspiración de estos ejes fue la propuesta de Rogers (2004) para la enseñanza de la teoría de la música. Aunque el autor se refiera al solfeo como lectura cantada a primera vista, él propone divisiones en pares conceptuales para abordar el solfeo que derivaron de análisis de prácticas educativas por él visitadas. Sus pares conceptuales son⁸:

- a) Pensamiento y audición, integrados o separados. Al balance, o no, de las actividades que involucren pensar

(razonamiento) y escuchar (sensación) y las relaciones entre ellos.

- b) Conocimientos musicales integrados o aislados. Se refiere a que las materias que traten de temáticas semejantes, análogas y complementarias (tales como solfeo, entrenamiento auditivo, armonía, contrapunto y análisis) sean impartidas juntas o separadas, vinculando el saber de una con la otra.

- c) Enfoque histórico o a-estilístico⁹. Es decir, si la perspectiva adoptada por el maestro sigue una linealidad temporal e histórica con base o no en el contexto del estudiantado o si se abordan conceptos fundamentales sin vinculación directa con un período histórico y/o que traspase muchos períodos.

- d) Conceptos o habilidades, que determina la manera en que el maestro aborda el contenido de las clases, pensando en la dicotomía saber-conocer y saber-hacer.

A partir de esta base, adapté y delimité otros cuatro pares conceptuales para este estudio, buscando su adecuación al análisis de los materiales educativos recopilados. Dado lo anterior, los pares conceptuales son:

- a) Habilidad o materia. Si el solfeo es entendido en sentido estricto (habilidad de cantar una línea melódica con o sin acompañamiento) o en sentido amplio (asignatura).

- b) Atómico o integrado. Si el solfeo, siendo en sentido estricto o amplio, integra los diferentes saberes musicales o si los trata de manera aislada (por ejemplo, intervalos es un saber y lectura rítmica es otro).

- c) Sensación o razonamiento: Si el autor del material parte desde el razonamiento (muchas veces lógico-matemáticos) para explicar algún tema, o desde la sensación que producen los sonidos y la música.

- d) Del sonido a la notación, o de la notación al sonido.

Cuando fue necesario, busqué crear matices intermedios entre estos pares¹⁰.

No mantuve un conteo de todos los libros que consulté, pero seguramente fueron más de 300 títulos entre las tres bibliotecas. Cabe aclarar que en cada biblioteca busqué el 100% de los materiales que estaban disponibles en las secciones cuyos nombres remitiesen al solfeo¹¹. Aunado a esto, dos factores minimizaron las chances de no haber consultado algún material que la biblioteca poseía, pero estaba prestado o fuera de la de las repisas: a) la gran mayoría de las obras (especialmente las de los últimos 30 años) tenían a disposición más de un ejemplar por título; b) gran parte del período que pasé dentro de las bibliotecas fue durante las vacaciones escolares de verano en el hemisferio norte (que van de junio a agosto). Por estos motivos puedo inferir que difícilmente alguna obra que los maestros pueden utilizar en sus clases no fue incluida.

Por otro lado, no hice registros de qué títulos se repetían entre una y otra biblioteca, dado que la meta era hallar concepciones y analizarlas frente a lo encontrado en mi búsqueda. No fueron realizadas estadísticas generales de las obras, simplemente porque el propósito no era generar deducciones con base en datos cuantitativos, sino conocer lo que se estaba editando en los materiales. Es decir, no hubieron pautas o directrices específicas para descubrir obras o concepciones que estaban ocultas o la frecuencia con que los maestros utilizaban estos materiales¹².

Tampoco fue mi intención legitimar la mirada elegida imponiendo minuciosas reglas para la selección de los materiales que, más allá de acotar o delimitar metodológicamente, limitarían los resultados, los análisis y las conclusiones a que se llegaron. Opté por permanecer con una visión abierta, permitiendo que cada elemento nuevo hallado fuese otro desafío en la telaraña que surgía. Las obras que habían en las bibliotecas y que se adscribiesen en lo que indagaba (concepciones de solfeo) fueron inclusas. Lo anterior me lleva a caracterizar este trabajo como un muestreo de libros del tipo intencional de conveniencia, que es un tipo muestreo no probabilístico y, según Izcarra (2014), prima por seleccionar los datos más accesibles al investigador, ofreciendo la mayor cantidad de información con el menor esfuerzo.

Análisis inicial

Adentrando en el análisis de los materiales recopilados, aunque no he realizado registros de los títulos que coincidían entre las tres instituciones, empíricamente pude verificar que los materiales disponibles sobre solfeo coincidieron casi que totalmente entre los tres diferentes sitios, por lo que podríamos considerar que estos espacios de estudio resguardan gran material sobre el tema de solfeo. Noté que no hay libros de origen cubano, brasileño, colombiano, chileno o venezolano (países de los que se tiene noticia de la existencia de materiales publicados sobre solfeo) y hay pocos libros argentinos. Por lo anterior, puedo inferir que hay cierta hegemonía de determinados materiales oriundos de ciertos países (como los estadounidenses y los europeos). Como ya mencioné, partí de la teoría de que las tres instituciones elegidas para revisar su colección mostrarían sus particularidades institucionales a partir de la revisión de su bibliografía. Sin embargo, al percatarme de que las tres tienen libros muy similares, concluyo que institucionalmente comparten visiones y concepciones muy similares del solfeo y su enseñanza.

La mayoría de los materiales eran publicaciones en las que solamente había partituras con ejercicios melódicos o rítmicos, sin contener siquiera, un párrafo de texto explicativo sobre el tema del libro o la propuesta de su autor. Esto no me llegó con sorpresa, pero creía que encontraría más cantidad de materiales con este tipo de detalle, especialmente los de origen español, dada la herencia krausista en la enseñanza de filosofía del arte y la estética en España¹. Por otro lado, todas las publicaciones de origen italiano se enmarcaron en esta descripción, también como muchas de las francesas, lo que no tiene nada de extraño al provenir los tres países mediterráneos de una misma tradición solfística. Así mismo, los materiales que más presentaron explicaciones sobre su tema fueron los mexicanos, los españoles y los estadounidenses. Una preocupación que tenía era en qué idiomas iba a encontrar los libros, dada mi propia limitación lingüística. Fue una sorpresa constatar que todo el material disponible estaba en alguna lengua en la que tuve los medios para comprenderla, a excepción de un libro que estaba en japonés. Los libros consultados estaban en los siguientes idiomas: español (idioma predominante, lo que no es ninguna sorpresa dado el contexto en el que estaba), inglés (segundo idioma más frecuente), francés, italiano, alemán, y catalán.

Pese a que consulté más de 300 obras, apenas 34 contenían concepciones sobre el solfeo; las otras, como ya

comenté, no hacían ninguna mención explícita sobre las concepciones que subyacían a las elecciones organizativas del material didáctico. Fueron pocos los casos que definían lo que es la percepción musical o el entrenamiento auditivo, pero nunca se refirieron al solfeo como tal.

Otro dato interesante es que la mayoría de los títulos fueron publicados entre los años 1951 y 2000. De los 34 materiales considerados para esta investigación, dos no tenían fecha precisa de su publicación. De los restantes 32, se nota la siguiente distribución temporal (tabla 1):

Año	Cantidad	Porcentaje (n = 34)
Antes del 1950	5	15,6%
1951-1975	10	31,3%
1976-2000	11	34,4%
2001-2015	6	18,7%

Tabla 1. Cantidad de materiales recopilados y su distribución por años de publicación.

Las editoriales estaban ubicadas en México, EE.UU., España, Argentina, Francia, Colombia y Suecia (en orden decreciente de cantidad de obras). De los materiales revisados, dos tercios estaban en español, siendo que algunos de estos eran de origen hispánico y el otro tanto eran traducciones al español de obras publicadas originalmente fuera de Iberoamérica. En las tablas 2 y 3 se aprecian estos datos en forma de tablas:

Tabla 2. Cantidad de materiales por país de publicación.

Editorial	Cantidad	Porcentaje (n = 34)
México	10	29,4%
EEUU	8	23,5%
España	6	17,6%
Argentina	4	11,8%
Francia	2	5,9%
Suecia	2	5,9%
Colombia	1	2,9%
Suiza	1	2,9%

Tabla 3. Cantidad de materiales por idioma de publicación.

Idioma	Cantidad	Porcentaje (n = 34)
Español	22	64,8%
Inglés	10	29,4%
Francés	2	5,8%

Habiendo presentado los datos generales de las 34 obras recopiladas, a continuación enfoco el análisis a partir de las categorías surgidas de los pares conceptuales anteriormente mencionados.

Habilidad o materia

El primer par conceptual que es el solfeo como habilidad o como materia surge de una pre-concepción mía, pues empíricamente veo que es común que, en Hispanoamérica y en los países europeos mediterráneos, el solfeo sea pensado como una materia y en otras partes del mundo como la habilidad dentro de una materia. Esta idea surgió de mis experiencias en Latinoamérica y por lecturas hechas sobre el solfeo. Después del análisis de los materiales consultados, esta visión se queda parcialmente corroborada, como demostraré a continuación. Gran parte de los libros hacen referencia al solfeo como habilidad, como en los ejemplos citados abajo:

La lectura medida y la entonación de la escritura musical se llama solfeo. Solfear es medir y entonar lo que expresa la escritura musical (Sociedad Didáctico-Musical, 1958, p. 9).

Por otra parte, Lenguaje Musical no es solo conocimiento y traducción en sonido de los signos (que eso sería solo Solfeo) o traducción de los sonidos a signos (dictado musical), sino también conocimiento de las normas y estructuras en que se basa ese lenguaje de sonidos (o sea, su gramática) (Loras, 1998, p. 5).

El principal objetivo del entrenamiento auditivo debería ser desarrollar la sensibilidad musical. Los diferentes ejercicios de lectura a primera vista (lectura cantada a primera vista [solfeo]), dictado, etc., no deberían ser considerados como un fin en sí mismos, sino como un medio para alcanzar esta sensibilidad (Edlund, 1963, p. 13) [Original en inglés]¹³.

Necesito hacer dos consideraciones en este caso del solfeo como habilidad. Una es que la tradición anglosajona, como he expuesto en la sección de terminología, normalmente identifica al solfeo como una habilidad –lectura cantada– dentro una materia, generalmente (en sus denominaciones inglesas) *music theory* o *aural skills*. Por lo anterior, todos los libros en inglés recopilados se inscriben en esta concepción. La segunda consideración es que, en el caso de los libros de habla hispánica o de traducciones al español, en los que el solfeo es considerado como una habilidad, se utilizan los siguientes términos de lectura cantada/entonada a primera vista, y tiene como su contraparte el dictado musical.

Regresando a mi visión personal del solfeo como materia, hice referencia a que esto estaba parcialmente corroborado, dado que los libros que ubican el solfeo como materia son casi todos originarios de Hispanoamérica, aunque representan menos del 20% del total de las publicaciones recopiladas. En estas circunstancias, la lectura cantada/entonada a primera vista (y su contraparte, el dictado) son componentes del solfeo, parte integrante de la materia, lo que está en claro contraste con lo mencionado en el párrafo anterior. Además, cabe mencionar que la mayoría de las referencias francesas hacen alusión a una estructura similar, lo que me lleva a suponer que esto es un modelo adoptado/adaptado por contextos mediterráneos desde Francia, tal vez porque esta mantuvo su influencia en la enseñanza de esta materia durante el siglo XX y los materiales recopilados, en su mayoría, son de la mitad de dicho siglo. Otra posible razón para lo anterior es la dicotomía entre el modelo de sílabas de solfeo y nombramiento de las notas musicales mayormente adoptados en contexto romanos (Do, Re, Mi, Fa, Sol, La, Si para ambos, sílabas de solfeo y nombre de notas), y el modelo

anglosajón (Do, Re, Mi, Fa, Sol, La, Si como sílabas de solfeo de entonación relativa, y A, B, C, D, E, F, G, (H) para nombre de las notas absolutas). Los ejemplos de más abajo ilustran tales conclusiones:

Separadas las partes del solfeo –*rítmica y métrica, entonación, dictado, lectura*– y ordenado en rigurosa progresión las dificultades (Baqueiro, 1974, p. 7) [Itálicas del autor].

Leer a primera vista sólo es posible cuando existe una experiencia auditiva suficiente para identificar rápidamente [las] notas con imágenes sonoras, por lo que esta lectura deberá ser individual y sin la ayuda de ningún instrumento (Estrada, 1984, p. 4).

[El solfeo está dividido en diferentes secciones en el libro, tales como:] Entonación, dictado oral (ejecución del maestro, reproducción vocal del alumno, solmisación y corrección), polifonía, ritmo (Chevais, s. f., p. 3) [Original en francés].

No obstante, hubo un caso que me puso en duda sobre cuál opción sería la mejor. Lo transcribo a continuación:

Pregunta. ¿Qué es el solfeo?

Respuesta. El solfeo es el estudio detallado de todos los elementos necesarios a la lectura musical. [...]

P. ¿Qué es solfear?

R. Solfear es leer la música cantando y dándole a cada signo su valor exacto (Van de Velde, 1927, p. 4) [Original en francés].

En la primera pregunta, qué es el solfeo, se percibe que los «elementos necesarios» están al servicio del solfeo, lo que me lleva a considerar que es una materia compuesta de varios elementos. Ya en la segunda pregunta vemos que el solfeo es sinónimo de lectura cantada, es decir, una habilidad. Puede ser por el hecho de consistir en una publicación antigua –incluso su estrategia didáctica es del tipo positivista– y hay una confusión conceptual (o el propio autor estaba involucrado en este tipo de discusión y quiso quedarse, conscientemente, en una postura intermedia). Lo que sí es un hecho es que, para él, hay un doble carácter simultáneo: la habilidad y la materia.

Atómico o integrado

En este par conceptual busqué verificar si el enfoque propuesto en los materiales se encaminaba hacia una visión atómica o integrada del solfeo. Inicialmente, me había imaginado que esto sería totalmente análogo a la concepción de materia o habilidad, estando la materia vinculada con lo integral y la habilidad con lo atómico, pero nuevamente estaba equivocado en mi suposición. Un determinado autor, por ejemplo, puede considerar el solfeo como habilidad, pero esto no significa que su visión será atómica, es decir, que el solfeo sea entonado, escuchado y analizado basándose en lo integral del sentido musical, en la expresión, en la musicalidad (como lo sugiere Rogers, 2004). En este caso específico, el autor ve la habilidad de solfear como la expresión de la comprensión auditiva, parte de una competencia más amplia de comprensión-expresión.

El caso de una visión atómica (como la descrita en Henry, 2004), tanto maestro como estudiante se enfocan en la correcta ejecución de cada altura, ritmo y dinámica solicitada –priorizando los dos primeros–. En otras palabras, decodificar en sonidos lo escrito, de manera casi fonética, sonido por sonido. Esto fue lo que se desprende de parte de los materiales educativos, alrededor del 65% de los que pude hacer alguna deducción o inferencia. Por ejemplo, el famoso compositor mexicano Julián Carrillo propone en su libro de

solfeo un método advenido de la teoría pos-tonal de la armonía. En un caso como el ejemplo de abajo, lo melódico debe ser entonado usando números (como los *pitch classes*) de la escala cromática. En el caso de la figura 1, el estudiante deberá entonar «0-3-7-7-7», lo que atomiza el solfeo, enfocándose apenas en la altura y en el ritmo:



Figura 1: Ejemplo de solfeo extraído del Manual de Solfeo de Julián Carrillo (1941) (p. 3)

Otros dos ejemplos más explícitos que siguen esta línea de pensamiento son los siguientes:

Lectura a primera vista: la habilidad para leer (cantar o tocar) música a “primera vista”, es decir, sin preparación previa. Solfeo se refiere específicamente a [la] lectura a primera vista vocal (Bauguess, 1995, p. 40) [Original en inglés].

El solfeo, o sea, la lectura entonada de los signos con los cuales se escribe la música, no es más que el canto correcto de los intervalos, dándoles el valor correspondiente a la figura de nota (Cordero, 1963, p. 7).

Por otro lado, un tercio de las publicaciones recopiladas consideran al solfeo de manera más holística, es decir, como parte integrante de un todo al mismo tiempo que es una integración de ese todo. La diferencia reside en que se hace más énfasis en el solfeo como la suma de varias partes, no una porción aislada. Parafraseando a Benward y Kolosick (2000) en la cita de más abajo: la destreza y la precisión —que en una visión atómica es frecuentemente muy valorada¹⁴— no es lo principal, pues esto está subordinado a la capacidad de audición interna. En otras palabras, no importa tener un solfeo (atómicamente hablado) perfecto, con frecuencias y ritmos perfectos, si en la mente la imagen sonora no está construida para dar significado y expresividad a lo musical. Esta conexión también es traducida como integral en estos ejemplos:

La escucha inteligente es la cosa más importante que un músico hace. No importa qué nivel de destreza y precisión es alcanzado con un instrumento o la voz, inevitablemente el éxito es limitado y regulado por la habilidad del oído que discrimina y guía la interpretación musical (Benward y Kolosick, 2000, p. x) [Original en inglés].

Organización del material didáctico: Tema ‘A’: Lectura Isócrona; Tema ‘B’: Entonación de Intervalos; Tema ‘C’: Métrica; Tema ‘D’: Lectura con medida; Tema ‘E’: Solfeo (Síntesis de los temas anteriores) (Hernández Rincón, 1961, p. i).

El solfeo es una habilidad que necesita práctica y concentración. Los estudios nunca deberían ser hechos como ejercicios mecánicos, sino siempre con un aspecto de arte musical. Entrenamiento auditivo, en esencia, significa tornarse consciente de los sonidos que usted ha escuchado

miles de veces, identificarlos y aprender a escribirlos. Aprender a leer a primera vista significa ver una nota no solamente como un símbolo aislado, sino como un sonido que es parte de un grupo de sonidos que conforman una frase o una parte de un todo (Fish y Lloyd, 1993, p. xi) [Original en inglés].

Sensación o razonamiento

Un autor puede concebir el solfeo como materia o habilidad, en un enfoque atómico o integral, y también trabajar entre la razón y la sensación. Hipotéticamente hablando, se podría vincular el sentir con un enfoque de solfeo móvil (muy usado en la tradición anglosajona) —ya que este busca relacionar los sonidos dentro de un sistema de organización melódica a partir de su función, lo que es fácilmente trabajado a partir de la sensación— y los otros dos principales enfoques de solfeo a partir del razonamiento (muy usado en la tradición latina) —que consiste en calcular una distancia de intervalos entre dos sonidos o construir racionalmente los sistemas de organización melódica fija. Y, a excepción del solfeo por relación de intervalos, esta hipótesis prácticamente se confirma en los materiales consultados, puesto que todos ellos que provienen de una tradición hispánica o francesa hacen énfasis en lo racional, mientras que los materiales anglosajones trabajan enfocándose en la sensación, aunque esto es complejo de medir en la práctica docente.

Además del ejemplo de Edlund (1963) ya citado anteriormente —que, en efecto, contradice lo que había planteado inicialmente como razonamiento—, veamos un ejemplo que (de hecho, es el único que no es anglosajón entre los recopilados para esta categoría) que habla del desarrollo de la sensación provocada por el sonido en el oyente:

Solfeo escolar destinado a los alumnos: iniciación a los estudios de los signos del solfeo, iniciación a la polifonía y constantemente: cultura del gusto, desarrollo del sentido musical (Chevais, s. f., p. 4) [Original en francés].

Ya sobre el pensamiento hacia el razonamiento, hay declaraciones muy explícitas y otras entre líneas en los textos de los materiales educativos. Observemos:

Es necesario evitar que al ejercicio profesional se llegue con el pobre equipo técnico de un solfeo hecho por intuición sobre la base del diatonismo melódico nacido de las funciones armónicas de Tónica y Dominante en los modos Mayor y Menor [...]. El camino seguro para llegar a la comprensión total de la música de hoy, de sentido oscuro e impenetrable para los solfistas del diatonismo de los modos Mayor y Menor, es la entonación *razonada* que se funda en un dominio absoluto de los intervalos del Sistema Temperado de doce sonidos (Baquero, 1974, p. 10) [itálicas del autor].

Solfeo es la producción por la voz humana de los sonidos representados en la escritura musical, con la entonación, intensidad y duración debidas, sirviéndose para nombrarlos de las sílabas *do, re, mi, fa, sol, la si* (Gariel, 1905, p. 5) [itálicas del autor].

La lectura y escritura de la música [...] [son la] realización de una serie de operaciones cifradas en el pensamiento y la memoria musicales que conducen a la interpretación. Así consigue la música su expresión y su comunicación, que existe, aunque no tengan valoración semántica como cualquier lenguaje de relación (Blanch, Peinado, de Sousa, y Marín, 1998, p. 1).

Estos párrafos representan la tendencia conceptual de casi la totalidad del material recopilado. Como había comentado anteriormente, no hay en este pensamiento

razonado ejemplos de origen sajón, siendo una característica de contextos de idiomas latinos. Baqueiro (1974) dice claramente que uno debe razonar para entonar el solfeo, alejándose en lo posible de los apoyos armónicos y acercándose a un solfeo basado en la escala cromática. Sin embargo, en el interior de su obra, el autor adopta las estrategias típicas del enfoque fijo. Ya Gariel (1905) se sirve del mismo enfoque de solfeo fijo y declara que solo a partir del nombramiento correcto de las sílabas del solfeo el músico podrá leer la partitura musical.

En otra línea del pensamiento razonado, Blanch y colegas (1998) se concentran en el papel del pensamiento y de la memoria en la lectura musical, a través de lo que llaman «operación cifrada». En ningún momento explica qué es tal operación cifrada, pero cifrar en la RAE tiene como un significado “Transcribir en guarismos, letras o símbolos, de acuerdo con una clave, un mensaje cuyo contenido se quiere ocultar” (RAE, 2015). Por la definición anterior, puedo deducir que la operación cifrada sería el camino inverso, es decir, un proceso consciente de decodificación de los símbolos en sonidos, lo que implica un proceso razonado del solfeo. De hecho, esta cuestión sobre la notación y el sonido forman el último par conceptual analizado, en la siguiente subsección.

Del sonido a la notación o de la notación al sonido

Este último par conceptual surge a partir de diversas discusiones que he tenido tanto con colegas (maestros) como con mis lecturas de base. Estas cuestiones pueden ser resumidas en la siguiente pregunta: ¿el solfeo está al servicio del sonido o de la partitura? Este interrogante tiene profundas raíces en las propias concepciones del solfeo de cada maestro y cada posible respuesta influirá directamente en la práctica docente, definiendo contenidos, enfoques, evaluación, etc. Además, un descompás entre la concepción del maestro y la del material didáctico elegido podría generar problemas en el momento de poner en marcha la acción educativa. Veamos algunos ejemplos de los materiales:

El comienzo del solfeo es como el comienzo de la lectura del idioma: primero uno aprende algo del idioma, después aprende a leerlo; y uno necesita tornarse familiarizado con la fraseología musical para cantar pasajes melódicos desde los símbolos (Root, s. f., p. ii) [Original en inglés].

Solfeo es el arte de entonar y medir los sonidos (del Castillo, 1925, p. 7).

Los ejemplos previos ilustran concepciones en las que el solfeo surge de lo sonoro y, de ahí, se dirige a la notación. El solfeo funciona como una herramienta para traducir el material sónico, que es etéreo, en algo más concreto y más palpable, la notación. Otro caso similar en el material recopilado podría ser el de Vega (1960), donde, aunque no haga declaraciones directas, siempre se refiere a la teoría y al solfeo, es decir, el solfeo en sí mismo como un elemento completo complementado por la teoría, siendo el solfeo el carácter práctico de la base teórica.

El camino inverso, de lo escrito a lo sonoro, también es una posibilidad en la literatura consultada, la más común, de hecho. Además de diversos ejemplos anteriores (como Loras, 1998), observemos otros textos:

Es la lectura o descifrado rítmico-métrico y melódico (armónico) de la notación de una partitura o trozo musical. Lo definimos así por un motivo muy preciso:

‘lectura de la notación’. Es decir, el signo, en su pleno poder de evocación, de desencadenante del hacer musical representado (Frega, 1975, p. 16).

Pregunta. ¿De qué trata el estudio del solfeo?

Respuesta. Del conocimiento y uso de los signos musicales.

P. ¿De cuántas partes consta?

R. De tres.

P. ¿Cuáles son?

R. 1º del conocimiento y uso de todos los signos musicales y palabras italianas que se refieren al sonido, ó á (sic) la medida musical del tiempo; 2º de la entonación de las Notas, y 3º de la aplicación del valor de tiempo á (sic) las mismas. [...]

P. ¿Qué es Solfear?

R. Ejecutar debidamente la música nombrando las notas (Campano y Pedrell, 1883, p. 7-9).

Durante los últimos años se ha empezado a comprender que un estudio completo del Solfeo exige, no sólo la práctica, sino el conocimiento exacto de la escritura musical y sus leyes (Sociedad Didáctico-Musical, 1958, p. 7).

En los recortes presentados, es evidente que el trabajo del solfeo es representar sonoramente lo que está escrito en alguna especie de notación, casi siempre la partitura musical tradicional. En este sentido, se podría inferir que el aprendizaje del solfeo asume un papel de alfabetizador de la partitura. El solfeo funge como el medio a través del cual se aprende la notación musical tradicional. No es mi intención empezar a cuestionar la validez de este proceso. Sin embargo, he notado lo siguiente: si parto del supuesto de que la música es un lenguaje, y la lengua también es un lenguaje, ¿por qué hay un fuerte énfasis en aprender la partitura, la notación, antes de aprender a comunicarse con este lenguaje? Esta es una interrogante clásica de la educación musical, y no hay consenso alrededor de ello, por lo que, usando la experiencia aquí detallada, cabría un estudio futuro que hiciera un análisis similar a este, pero con materiales didácticos más recientes.

A modo de resumen

El presente estudio, que tuvo como objetivo entender los conceptos y las concepciones que diferentes autores de materiales educacionales tienen sobre el solfeo, busqué verificar en tres bibliotecas especializadas de la CDMX los materiales educativos existentes (libros, métodos, metodologías,...). Los hallazgos de este análisis son importantes para la reflexión no solo de la comunidad académica, sino para los docentes que imparten solfeo, puesto que estos materiales suelen dictar cómo los maestros conceptualizan el término solfeo para, a partir de ahí, poner en marcha su práctica.

Primeramente, estos materiales hallados eran muy similares, casi no habiendo diferencia entre una biblioteca y otra. Los libros consultados están, en su mayoría, en el idioma español o en inglés, habiendo sido editados mayoritariamente entre los años de 1950 y los 2000.

El análisis sobre los contenidos de estos materiales permitió ver que el solfeo es abordado por los autores de diferentes maneras. Generalmente es concebido como la habilidad de entonar melodías a partir de la notación musical (a veces haciendo referencia a lectura a primera vista, sin apoyo instrumental), pero también puede ser visto como la materia en la cual se aprende el lenguaje musical (dar significado a los sonidos, lectura de la partitura, aspectos

teóricos, etc.), si bien esto ocurre más a menudo en los libros de origen hispánico. Otra posibilidad es considerar lo que hicieron los franceses y los italianos al solfeo, ya que en los materiales advenidos de estos orígenes solfeo significa libros con colecciones de músicas para enseñar la lectura musical, aunque las épocas de publicación de estos materiales coinciden con los materiales de origen hispánico o anglosajón.

Por otro lado, el solfeo puede ser trabajado desde la sensación o el razonamiento. Como se ha visto en los datos analizados, los autores de los materiales revisados se basan principalmente en el razonamiento, aunque algunos tienen su punto de partida en la sensación. De la misma manera, el enfoque adoptado puede ser visto estando tanto al servicio de la notación como del desarrollo del oído, siendo el primero el más común entre los materiales recopilados, es decir, el solfeo sirviendo para descifrar lo escrito, y traduciéndolo a lo sonoro.

Por ende, es interesante articular estas conclusiones con un hallazgo importante de un trabajo anterior (Borne, 2017): excepto por la cuestión del solfeo como habilidad o materia, en el quehacer docente se nota que los maestros no demuestran ninguna preferencia hacia ninguno de los paradigmas anteriormente descritos, pareciendo usar una u otra cuando les es más adecuado conforme al momento y la actividad. Lo anterior me lleva a considerar que los maestros no influyen en los procedimientos de lectura o escucha del estudiante, estimulándolos tanto desde el razonamiento como desde la sensación.

Notas

¹ Cuando me refiero a contextos sajones, incluyo las naciones como Alemania, Holanda, Dinamarca, etc.

² Según Sánchez de Andrés (2011), el pensamiento krausista se basa en que educación estética es un derecho primordial al ser humano, e involucra tres ciencias dentro de la estética: la historia de las manifestaciones y lenguajes estéticos, la filosofía de lo bello y una ciencia que abarca las dos anteriores.

³ La investigación completa contempla una descripción minuciosa de estos factores, que no son reproducibles en este espacio dado el tamaño del análisis. Por lo anterior, sugiero la consulta de esta revisión (Borne, 2017) y de los referentes teóricos que ahí constan, de los cuales destaco: Bernardes (2001), Demorest (2001), Domingos (2014), Goldemberg (2000), Grossi (2001), Gudmundsdottir (2010) y Valenzuela (2001; 2005).

⁴ Desafortunadamente, dado el límite de espacio de este artículo que no comporta una discusión más en profundidad, esta es una breve explicación sobre la cuestión polisémica del solfeo y sus relaciones con los contextos y las concepciones educacionales subyacentes. Para futuras lecturas de profundización, sugerimos el texto de Valenzuela (2001; 2005) o el de Borne (2017).

⁵ Enlaces de la biblioteca: http://biblio.unam.mx/fac_musica/ y <http://cuicamatini.blogspot.com/>.

⁶ La biblioteca del Conservatorio no posee sitio web. El enlace para la página de la institución es: <https://conservatorio.inba.gob.mx/>.

⁷ La biblioteca del Centro Cultural tampoco posee sitio web. El enlace para la página de la institución es <http://www.cultura.cdmx.gob.mx/recintos/archivo-historico/centros-culturales/ccoy>.

⁸ La traducción de los términos aquí sigue lo propuesto por Valenzuela (2005).

⁹ Corrección al original de Valenzuela sugerido por él mismo.

¹⁰ La propuesta de Rogers habla de enfoques de la enseñanza (específicamente de la asignatura *Music Theory*) sin vincularlos con las prácticas educacionales vigentes en determinada época. Además, resultaría igualmente interesante hacer un contraste entre los cambios en el pensamiento pedagógico a lo largo de la historia y sus resonancias en la educación musical, ya sea enfocado en el solfeo o ampliamente. Quizá los escritos de Violeta Hemsy de Gaínza (Argentina), de Ethel Batres (Guatemala) o de Marisa Fonterrada (Brasil) puedan brindarnos algunos pensamientos interesantes para trazar tal contraste. Otra fuente, ésta desde la teoría del currículo, sería el libro de Grundy (1994) sobre el currículo como producto o praxis en donde se realiza un paralelo entre las visiones históricas de la sociedad y de la sociología con los cambios curriculares y educaciones. Sin embargo, este no fue el propósito de este escrito, dado que se trata un corpus teórico totalmente diferente, con planteamiento distinto. En este sentido, no hay cómo hablar de evolución del pensamiento pedagógico de la educación musical (centrada en el solfeo) porque aquí no se hace tal análisis.

¹¹ Las secciones se nombraban: solfeo, teoría musical, lenguaje musical, educación auditiva, entrenamiento auditivo, y métodos de educación musical, entre otros.

¹² La cuestión del efectivo uso de los materiales en los salones de clase resulta sumamente interesante, pero para ello es necesario realizar otra investigación que posea este propósito, quizá valiéndose de entrevistas y de observaciones de clase. En mi tesis doctoral (Borne, 2017) hay vislumbres de esta preocupación, y una de las conclusiones que más me llamó la atención fue que los maestros investigados casi no tomaban en cuenta lo conceptual/epistemológico de los métodos, más bien ya tenían su propia conceptualización del solfeo y utilizaban los materiales como un cancionero-guía, presentando dificultad progresiva para trabajar el solfeo en clase. De manera complementaria a estas inquietudes, en la misma tesis hay un largo apartado sobre las materias y asignaturas de solfeo en los currículos de licenciatura en música, en donde analizo más de 50 currículos con sus respectivos planes de estudio, incluyendo un análisis pormenorizado de la bibliografía adoptada por las instituciones de enseñanza superior.

¹³ Haré mención sobre el idioma de origen de las publicaciones solo por ayudar en la identificación de la tradición de la cual posiblemente provenga el material citado.

¹⁴ La traducción al castellano de Dandelot (1979), por ejemplo, dice que “leer rápidamente debe ser pues la meta de todo estudio de lectura” (p. 1).

Agradecimientos

Agradezco al Dr. José Luis Aróstegui las valiosas aportaciones sobre las cuestiones históricas del solfeo en los países europeos, informaciones que, muchas veces, no llegan a los países americanos dados los sesgos culturales advenidos de las muchas colonizaciones que estos países han pasado.

Referencias citadas

Baqueiro, G. (1974). *Curso completo de Solfeo. Tomo primero*. México: Ricordi.

- Barbosa, V. (2013). *Análise de livros didáticos de música para o ensino fundamental I* (Tesis de maestría no publicada). Curitiba: DeArtes-UFPR.
- Bauguess, D. (1995). *Sight singing made simple*. Milwaukee: Hal Leonard.
- Benward, B. y Kolosick, J. T. (2000). *Ear training: A technique for listening*. Boston: McGraw-Hill.
- Bernardes, V. (2001). A percepção musical sob a ótica da linguagem. *Revista da ABEM*, 6, 73-87.
- Blanch, J., Peinado, J., de Sousa, J. V., y Marín, Á. (1998). *Solguapo y... solfeo. Lenguaje musical nivel 1*. Barcelona: Ángeles Marín Solaz.
- Borne, L. (2017). *La evaluación del solfeo en contextos universitarios brasileños: un estudio multicaso*. (Tesis de doctorado). México: UNAM, Disponible en https://www.academia.edu/34295068/LA_EVALUACION_DEL_SOLFEO_EN_CONTEXTOS_UNIVERSITARIOS_BRASILEOS_UN_ESTUDIO_MULTICASO_Tesis_de_Doctorado_en_Musica_Basica.
- Campano, T. y Pedrell, F. (1883). *Gramática Musical ó Manual Expositivo de la teoría del solfeo*. Barcelona: Tipografía Hispano-Americana.
- Carrillo, J. (1941) *Método racional de solfeo (entonación y primaria superior)*. México: Mesones 79.
- Chevais, M. (sin fecha). *Solfège scolaire. 1er Volume*. París: Alphonse Leduc.
- Clausó, A. (1993). Análisis Documental: el análisis formal. *Revista General de Información y Documentación*, 3(1), 11-19.
- Cordero, R. (1963). *Curso de solfeo*. Buenos Aires: Ricordi.
- Dandelot, G. (1979). *Manual Práctico para el estudio de las claves de Sol, Fa y Do*. México: Ricordi.
- de la Torre, N. (2014). *Interacción verbal durante las clases de piano: Un estudio a partir de las prácticas pedagógicas de cuatro profesores a nivel superior* (Tesis de maestría no publicada). México: PMDM-UNAM.
- del Castillo, M. (1925). *Método de solfeo especial para escuelas normales y primarias superiores*. México: SEP.
- Demorest, S. M. (2001). *Building choral excellence: Teaching sight-singing in the choral rehearsal*. Nueva York: Oxford University Press.
- Domingos, N. (2014). Solmização: um estudo sistemático de seu ensino a partir de fontes primárias inglesas do final do século XVI até o fim do XVII. *Revista Música*, 14, 197-207.
- Edlund, L. (1963). *Modus Novus. Studies in Reading atonal melodies*. Estocolmo: Wilhelm Hansen.
- Estrada, L. A. (1984). *Curso de entrenamiento auditivo básico*. México: UNAM.
- Fish, A. y Lloyd, N. (1993). *Fundamentals of sight singing and ear training*. Long Grove: Waveland Press.
- Frega, A. L. (1975). *Audio-perceptiva*. Buenos Aires: Ricordi.
- Gariel, E. (1905). *Solfeo elemental*. México: el autor.
- Goldemberg, R. (2000). Métodos de lectura cantada: dó fixo versus dó móvel. *Revista da Abem*, 5, 7-12.
- Grossi, C. (2001). Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical. *Revista da Abem*, 6, 49-58.
- Gudmundsdottir, H. R. (2010). Advances in music-reading research. *Music Education Research*, 12(4), 331-338.
- Henry, M. (2004). The use of targeted pitch skills for sight-singing instruction in the choral rehearsal. *Journal of Research in Music Education*, 52(3), 206-217.
- Hernández Rincón, F. (1961). *Guion Metodológico para un primer curso de solfeo basado en el programa oficial vigente de la Escuela Superior Nocturna de Música*. México: el autor.
- Izcara, S. P. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. México: Fontamara.
- Loras, R. (1998). *Aspectos teóricos del lenguaje musical*. Valencia: Saga.
- Mateiro, T. y Zanella, A. (2015). *Livros didáticos de música: a presença e utilização da voz. Memórias del 25º SIC-UDESC*. Florianópolis: UDESC.
- Matsunobu, K. y Bresler, L. (2014). Qualitative Research in Music Education: concepts, goals and characteristics. In C. Conway (Ed.). *The Oxford handbook of qualitative research in American music education*. Nueva York: Oxford University Press.
- Oliveira, F. (2005). *Materiais didáticos nas aulas de música: um survey com professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre - RS* (Tesis de maestría no publicada). Puerto Alegre: PPGMUS-UFRGS.
- Orta, G. (1979). *Prácticas de entonación y solfeo*. México: Porrúa.
- Peña, T. y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, Cultura y Sociedad*, 16, 55-81.
- Real Academia Española (2015). Voz Cifrar. En *Diccionario de la lengua española (23ª ed.)*. Disponible en <https://dle.rae.es/?w=cifrar>.
- Ribeiro, A. (2013). *A transformação de concepções em educação musical através da análise de livros didáticos brasileiros* (Informe de investigación de licenciatura no publicado). São Paulo: ECA-USP.
- Rogers, M. R. (2004). *Teaching approaches in music theory, second edition: An overview of pedagogical philosophies*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Root, F. (sin fecha). *Methodical sight singing Lessons in vocal culture*. Filadelfia: Theodore Presser.
- Sá-Silva, J., Almeida, C. y Guindani, J. (2009). Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 1, 1-15.
- Sánchez de Andrés, L. (2011). Manuales de origen krausista para la enseñanza de la estética y la historia del arte y de la música en los institutos de bachillerato. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 187(749), 535-545.
- Sociedad Didáctico-Musical (1958). *Teoría de la música*. Madrid: Escuelas Prof "Sdo. Corazón".
- Torres, M. C. (2011). Escolhas de livros de música para o espaço da escola: análise de alunos de um Curso de licenciatura em Música. *Música em Perspectiva*, 4(1), 97-107.
- Valenzuela, M. A. (2001). Reflexiones en torno a las asignaturas de solfeo y entrenamiento auditivo en la Escuela Nacional de Música. *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, 1, 79-107.
- Valenzuela, M. A. (2005). Solfeo y adiestramiento auditivo. Análisis y reflexiones en torno a sus propuestas curriculares (plan 1984) en la Escuela Nacional de Música de la UNAM. (Tesis de maestría no publicada). México: PMDM-UNAM.
- Van de Velde, E. (1927). *Solfège populaire. Ou cours gradué théorique et pratique de lecture musicale*. París: el autor.

- Vega, C. (1960). *Lectura y notación de la música. Nuevo método abreviado de teoría y solfeo*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Vecchia, F. (2012). *Educação musical coletiva com instrumentos de sopro e percussão: análise de métodos e proposta de uma sistematização*. (Tesis de doctorado no publicada). Salvador: EMus-UFBA.

Sobre los Autores

Léo Borne

Léo Borne es educador musical, investigador y flautista de pico. Licenciado en Composición Musical y maestro en Educación (UFRGS-Brasil), doctor en Música (UNAM-México), tiene estudios en Musicoterapia (Facultades EST-Brasil). Es Profesor Adjunto a tiempo completo de la Universidad Federal de Mato Grosso (Brasil). Actúa y tiene experiencia en investigación y docencia en el área de educación musical, formación de maestros, solfeo y entrenamiento auditivo, además de enfocarse en la discusión sobre la educación musical latinoamericana y la educación musical formal, no formal e informal. Sus experiencias pasadas también incluyen los campos de la educación musical especial e inclusiva, musicoterapia y educación en línea. Es tutor en los niveles de licenciatura, especialidad, maestría y doctorado. Tiene diversos artículos y capítulos de libros publicados en eventos y revistas académicas nacionales e internacionales, además de actuar como miembro de comité editorial y revisor de diversas publicaciones en Brasil, Colombia, España y México. Es líder del grupo de estudios e investigaciones MusA (Música y Acción). Es miembro del Seminario Permanente sobre Investigación e Innovación Didáctica (FES-Acatlán-UNAM/México).

Basilio Fernández Morante

Faculdade de Comunicação e Artes – Universidade Federal do Mato Grosso
Av. Fernando Corrêa da Costa, 2455, Cuiabá – MT/Brazil
leo@ufc.br



ISME
INTERNATIONAL SOCIETY
FOR MUSIC EDUCATION



Revista
Internacional
de Educación
Musical
ISSN: 2307-4841

EQUIPO EDITORIAL

Editor:

José Luis Aróstegui Plaza, Universidad de Granada (España)

Editora Adjunta:

Rosa María Serrano Pastor, Universidad de Zaragoza (España)

Consejo Editorial

Carlos Abril. Universidad de Miami, Estados Unidos.

Rolando Angel-Alvarado. Universidad Pública de Navarra, España.

Leonardo Borne. Universidad Federal de Ceará, Brasil.

Alberto Cabedo. Universidad Jaime I, España.

Diego Calderón Garrido. Universidad Internacional de La Rioja, España.

Raúl Capistrán. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.

Carmen Carrillo Aguilera. Universidad Internacional de Cataluña, España.

Óscar Casanova. Universidad de Zaragoza, España.

José Joaquín García Merino. IES Bahía Marbella, España.

Claudia Gluschankof. Instituto Levinski, Israel.

Josep Gustems Carnicer. Universidad de Barcelona, España.

Dafna Kohn. Instituto Levinski de Tel-Aviv, Israel.

Guadalupe López Íñiguez. Academia Sibelius de Helsinki, Finlandia.

Luis Nuño. Universidad Politécnica de Valencia, España

Lluïsa Pardàs. Universidad de Otago, Nueva Zelanda.

Jèssica Pérez Moreno. Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Javier Romero Naranjo. Universidad de Alicante, España.

Susana Sarfson. Universidad de Zaragoza, España.

Patrick K. Schmidt. Universidad de Ontario Occidental, Canadá.

Giuseppe Sellari. Universidad de Roma-Tor Vergata, Italia.

Gabriel Rusinek. Universidad Complutense, España.

Mónica María Tobo. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Raymond Torres Santos. Universidad del Estado de California, Estados Unidos.

Ana Mercedes Vernia. Universidad Jaime I, España.

Maria Helena Vieira. Universidad del Miño, Portugal.